

MISJONSHØGSKOLEN

BARNETS SPIRITUALITET
I KIRKE OG SKOLE

MASTEROPPGAVE I GLOBALE STUDIER
30-MATH

av

GURO BIRKELI

STAVANGER VÅREN 2011

Innhold

Kapittel 1	6
INNLEDNING	6
1.1. Oppgavepresentasjon og problemstilling	6
1.2. Hva og hvordan	7
1.2.1. Disposisjon	7
1.2.2. Metode	8
Kapittel 2	10
FØRMODERNE TROSOPPLÆRING OG	10
VEIEN MOT ET SEKULARISERT SAMFUNN	10
2.1. Førmoderne trosopplæring og barnesyn	10
2.1.1. Jesus som lærer	10
2.1.2. Urkirka, oldkirka og middelalderen	11
2.1.3. Norge før og etter reformasjonen	12
2.1.4. Barneblader – eksempler på barnesyn rundt år 1900.	14
2.2. Sekularitet – definisjon og betydning i Norge.	15
2.2.1. Definisjoner	15
2.2.2. Sekulariseringens historie i Norge	15
2.2.3. Sekulariseringen i Norge i dag	17
2.2.4. Sekularisering av skolen	19
2.3. Sammendrag	21
2.3.1. Førmoderne trosopplæring	21
2.3.2. Sekularitet	21
Kapittel 3	23
BARNEPERSPEKTIVET	23
3.1. Barneperspektivet – definisjoner	23
3.1.1. Forskning	23
3.1.2. Endringer	24
3.2. Barneperspektivet definert innenfor en kristen ramme	25
3.2.1. Barneegenskapene	25
3.2.2. Barneteologi	26
3.2.3. Barns spiritualitet	29

3.4. Sammendrag.....	30
3.4.1. Barneperspektivet	30
3.4.2. Barneperspektivet innenfor en kristen ramme.....	31
Kapittel 4.....	32
SEKULARITETENS KONSEKVENS	32
I BARNETS HVERDAG.....	32
4.1. Sekulariseringsprosessen i skole og barnehage.....	32
4.1.1. Pedagogikken i RLE-faget.....	32
4.1.2. Formålsparagrafens etiske dilemma	34
4.2. Offentlig eller privat åndelighet	36
4.2.1. Spiritualitet som tabu.....	36
4.2.2. Barns rett til religion.....	37
4.2.3. Voksenverden vs barneverden	39
4.3. Sammendrag.....	40
4.3.1. Sekularisering i skole og barnehage	40
4.3.2. Offentlig eller privat åndelighet	41
Kapittel 5	42
PEDAGOGIKK PÅ BARNETS PREMISSE	42
5.1 Det selvstendige barnet	42
5.1.1. Barnets selvstendighet i trosopplæringen	42
5.1.2. Barnets selvstendighet i skolehverdagen.....	45
5.1.3. Konsentrasjon rundt «det tredje» i trosopplæringen.....	46
5.1.4. Selvstendigjøring av barnets bibellesning	48
5.1.5. Uttrykk.....	49
5.1.6. Om barnet, historiene og uttrykkene i skolen.....	50
5.2. Eksempler på trosopplæring i praksis	50
5.2.1. Willow Creek og FriBU.....	51
5.2.2. Misjonsforbundet.....	52
5.2.3. Søndagsskolen	54
5.2.4. Overføring til skolepedagogikken	55
5.3. Sammendrag.....	56
5.3.1. Det selvstendige barnet.....	56
5.3.2. Trosopplæring i praksis	58
Kapittel 6.....	61

KONKLUSJON	61
6.1. Oppgavens hensikt og resultater	61
6.2. Tradisjonell trosopplæring – kilde til tidløs inspirasjon.....	62
6.3. Åndeligheten i en sekulær hverdag	62
6.3.1. Underkjennelse av barnets åndelighet	62
6.3.2. Samarbeid mellom familie og skole	63
6.3.3. Det apologetiske ansvar	64
6.3.4. Åndelighetens bakside	65
6.4. Barnets spiritualitet i skole og kirke.....	66

Forkortelser:

Dnk: Den norske kirke

EMK: Den europeiske menneskerettsdomstolen

FriBU: Den Evangelisk Lutherske Frikirkes barne- og ungdomsarbeid

KRL: Kristendom, religion og livssyn

NLM: Norsk Luthersk Misjonssamband

NSSF: Norsk Søndagsskoleforbund

OSSE: Organisasjonen for sikkerhet og samarbeid

RLE: Religion, livssyn og etikk

UNG: Misjonsforbundets barne- og ungdomsarbeid

Kapittel 1

INNLEDNING

1.1. Oppgavepresentasjon og problemstilling

Jeg var en av dem som alltid spurte folk om de var kristne. Da jeg var 7 år og begynte på skolen ble lærerne offer for min nysgjerrighet, og jeg nølte ikke med å informere dem om at hvis de ikke var kristne, så kom de ikke til himmelen. Da jeg ble et par år eldre ble jeg klar over kristendoms læreren min ikke var personlig troende. Dette var jo i mine øyne enda verre. Hvordan kunne man undervise i kristendom og ikke være kristen?

Dette er 20 år siden, da vi enda hadde et mer eller mindre eksklusivt kristendomsfag i skolen. Det var en selvfølge at alle som ønsket, skulle få lære om kristendommen 2 timer i uka, og kristne barnesanger og fadervår var en del av hverdagen. Andre religioner fikk plass i faget, men på timeplanen sto det «kristendom». De andre religionene ble det informert om, men kristendommen var hovedfokus. Og beveger man seg enda lenger tilbake i tid, ser man en kristendom som tok enda mer av tiden i skolehverdagen.

20 år føles ikke mye, ikke når jeg tenker tilbake på mitt eget liv. Men det har skjedd mye. Omgivelsene rundt meg er ikke de samme. Teknologisk utvikling har gjort verden mer tilgjengelig. Men det har også ført til at Norge er blitt mer tilgjengelig for verden. Mennesker fra andre kulturer og religioner har beveget seg inn på vår arena av kulturkristendom, og har utfordret vår enkle måte å tenke på om religionsfriheten. Nye impulser har forandret vår kultur, og skolen og kirka med den.

Mitt hode inneholder mye av de samme verdier og tanker som det gjorde da jeg vokste opp. Det man lærer, både på skolen, i kirka og i hjemmet, sitter godt fast. Men den skolen jeg vokste opp i og den mine barn kommer til å gå i, er så veldig ulike. Det samfunnet som nå har forandret seg til å bli pluralistisk og sekularisert i forhold til da jeg var barn, påvirker skolen til å bli mer av den ugjenkjennelige typen, skal man sette den opp mot den tradisjonelle kulturkristendommen.

Kirka er ikke heller den samme. Mye har skjedd i forholdet stat/kirke, og kirkas forhold til skolen har vært nødt til å endre seg. Den norske kirkes dåpsundervisning skjer ikke lenger i skolen, og dermed er ansvaret for denne fullt og helt i kirka. Endringene i samfunnet generelt og

i skolen spesielt har dermed store konsekvenser for utformingen av tros- og kristendomsundervisningen; både i innhold og form, både i skole og kirke. Kirkas oppgave blir med dette mye tydeligere enn den har vært under en kristen formålsparagraf.

Et mer sekularisert samfunn endrer synet på barnet som et troende vesen. Hele denne oppgaven baseres rundt troen på at Jesus er den eneste veien til Gud, og at barnet har like stor rett til å gå på denne veien som den voksne. Førmoderne trosundervisning hadde som forutsetning at barn kunne tro fra dåpen av, og tradisjonelt sett ble 3 arenaer brukt i videre trosopplæring: hjemmet, skolen og kirka. Skolen er ikke lenger en trosformidler, men den har daglig kontakt med barnet, og skolens pedagogikk er et viktig ledd i utviklingen av barnets personlighet. Hva som skjer i hjemmet er vanskelig å kontrollere, men for at barnet skal få best mulig forutsetning for utvikling er det et viktig poeng å samarbeide om barnet med foreldre og familie både i skole- og kirkesammenheng. Kirkas trosopplæring er den arenaen hvor man, da i samarbeid med familien, kan ha størst påvirkningskraft ovenfor barnets spiritualitet. Som hovedproblemstilling har jeg derfor valgt denne:

I hvilken grad og på hvilken måte blir barns spiritualitet ivaretatt i skolepedagogikken og i kirkelig trosopplæring?

Kirka i denne sammenhengen definerer jeg som hele Guds folk innenfor de norske landegrensene, og begrenser den ikke til et bestemt kirkesamfunn. Eksempler og referanser i oppgaven kommer fra forskjellige kanter.

1.2. Hva og hvordan

1.2.1. Disposisjon

Opgaven vil hovedsaklig holde seg til tre temaer. Det ene, og første, jeg tar opp, er *tradisjonell trosundervisning*. Her begynner jeg med førmoderne trosopplæring og fortsetter framover til dagens situasjon. Jeg vil prøve å finne fram til hvilket syn på barnet og dets spiritualitet som var mest vanlig i de forskjellige periodene. I det siste kapitlet vil jeg gå inn på forskjellige kirkesamfunns måter å gjennomføre trosopplæringen på.

Dagens Norge er i stor grad blitt et sekulært land. *Sekularitetens historie* og problematikken som følger den vil være det andre hovedtemaet. Spesielt vil jeg gå inn på sekulariseringens påvirkning av skolen, og drøfte den nåværende formålsparagraf.

Teorien om *barneperspektivet* er det tredje hovedtemaet. Dette vil jeg gi en grundig innføring i, og dette perspektivet vil være utgangspunktet for videre drøfting av barns spiritualitet.

Både sekulariseringen og trosundervisningen vil jeg senere utforske ut fra teorien om barneperspektivet. Den vil fungere som den målestokken jeg bruker for å svare på problemstillingen min.

Poenget med oppgaven er praktisk; jeg vil at denne skal være til inspirasjon og oppbyggelse for den som leser, slik at det for leseren vil være et oppnåelig mål å ivareta barns spiritualitet innenfor trygge rammer og positiv voksen påvirkning. Jeg ønsker også at vi som voksne kan lære noe av barnet ut fra teorien om barneperspektivet, og at barnet selv kan ha en selvstendig plass i kirka.

Opgaven skal inneholde en viss samfunnskritikk, og dermed håper jeg å bidra til mentale holdningsendringer.

1.2.2. Metode

Jeg har begrenset kildematerialet mitt til det skrevne. Både doktoravhandlinger, filosofiverker og ikke-akademiske bøker har vært nyttige. Spesielt har jeg latt meg påvirke av Odd Ketil Sæbøs bok *Gudsbarnet*, Willow Creeks *Gjør ditt barnearbeid til ukens høydepunkt for barna* og Arnfinn Harams *Tre florentinarar*. Dette var bøker som pekte seg ut fordi jeg syns de var inspirerende og lette å lese, men med en tyngde bak som gjorde det hele troverdig og interessant i en akademisk sammenheng. Akademisk litteratur som jeg har satt pris på er norsk forskning fra IKO-forlaget, som gir ut *Prismet*, og bøker og artikler med utsprang fra forskningsmiljøet på Misjonshøyskolen. Det finnes en god del litteratur rundt feltene jeg har konsentrert meg om, og det fins en brukbar mengde ny forskning som jeg har hatt god nytte av.

Tekststudium begrenser mengden førstehåndsinformasjon, noe det kunne vært god bruk for i spesielle tilfeller. I forbindelse med diskusjonen rundt spiritualitet i skolen skulle jeg gjerne sittet i en klasse og observert i en RLE-time, eller intervjuet elever og lærere om hva de tenker rundt temaet. Derimot er tekststudiumets fordel at man kan dra nytte av andres feltarbeid, og på så måte gi andres arbeid både kredibilitet og en større egenverdi. Samtidig har man muligheten til å være kritisk og stille spørsmål til 'tidløse sannheter' innen forskning og populærmedia som har en tendens til å bygge opp om tidens doxa.

Jeg håper at denne oppgaven kan inspirere til å ta med seg videre de tradisjonene som er oppbyggende for kirka og skolepedagogikken generelt og barnet spesielt, og legge bak seg tradisjoner som ikke samsvarer med barnets behov for spirituell utvikling eller korresponderer

med den tiden vi lever i. Nye tradisjoner kan med dette vokse opp og ta plass i kirkas liv og i skolens pedagogikk, og på den måten kan barnet bli bedre ivaretatt.

Kapittel 2

FØRMODERNE TROSOPPLÆRING OG VEIEN MOT ET SEKULARISERT SAMFUNN

Verdien av trosopplæringens historie er stor. Historien legger grunnlaget for dagens praksis, og det er ofte viktig å gå tilbake til røttene for å revurdere denne praksisen. Jesu ord om etterfølgelse er hovedgrunnen til at kirka fremdeles fokuserer på trosopplæring, og disse ordene går ikke ut på dato. Denne delen tar opp trosopplæringens historie og barnesynet i de forskjellige periodene.

2.1. Førmoderne trosopplæring og barnesyn

2.1.1. Jesus som lærer

«Disse ord og bud som jeg gir deg i dag, skal du bevare i ditt hjerte. Du skal gjenta dem for dine barn og tale om dem når du sitter hjemme og når du går på veien, når du legger deg og når du står opp.» (5.Mos.6,6f.)

Ifølge jødisk tradisjon skulle man lære opp barna i skriftene; både hjemme og «på veien».¹ Jesus videreførte den jødiske tradisjonen; det siste Han sa før han fór opp til himmelen var misjonsbefalingen²:

«Og Jesus trådte fram, talte til dem og sa: Meg er gitt all makt i himmel og på jord» Gå derfor ut og gjør alle folkeslag til disipler, idet dere døper dem til Faderens, Sønnens og Den Hellige Ånds navn, og lærer dem å holde alt det Jeg har befalt dere. Og se, Jeg er med dere alle dager inntil verdens ende!» (Matt. 28, 16-20).

Jesus ble omtalt som *Rabbi*, som betyr lærer. Det som kjennetegnet Jesus som lærer var blant annet at Han gikk rundt og underviste. Han hadde ikke, som de andre jødiske rabbiene i sin samtid, et lokale hvor Han var hver dag, men gikk rundt og lærte opp disiplene sine og de menneskene de møtte.³ Det var både liknelser og mer direkte tale i språket Hans, og Han fortalte

¹Eigil Morvik, «Leder» i *Prismet* nr. 2, IKO-forlaget, Oslo 2009: 74.

²Torrey Seland, «Undervisning og katekese i urkirken: Urkirkens sosiale kontekst og kateketiske særpreg» i *«Lær meg din vei...»*. Kristen trosopplæring i går og i dag. En historisk oversikt. Red. Torrey Seland, Tapir akademisk forlag, Trondheim 2009: 9.

³Ibid.: 24.

gode historier og brukte setninger som var lette å huske. På denne måten satt menneskene igjen med et sterkt inntrykk etter at de hadde hørt Jesus snakke. Både enkeltpersoner og store skarer av folk fikk høre Hans lære.⁴

Siden Han underviste store menneskemengder og de Han traff på er det rimelig å anta at det var barn med dem. Lukas (18,15ff) forteller om foreldre som bar sine barn til Jesus for at Han skulle velsigne dem, noe Han gjorde etter å ha irettesatt disiplene som ville hindre dem. Jesu holdning til barn vises også i Matt. 18,3-4, der Han sier at den som gjør seg selv liten som barnet, han er den største i himmelriket. Dette verset bruker jeg senere i drøftingen om barneperspektivet.

2.1.2. Urkirka, oldkirka og middelalderen

Paulus' undervisning får man en god beskrivelse av i det Nye Testamentet (NT), nærmere bestemt i Apostlenes gjerninger og brevene han skrev.⁵ Paulus levde i den gresk-romerske tradisjon og var påvirket av den, men han inkluderte barna da han skrev til menighetene. Paulus praktiserte både i synagogen og ellers i andre lokaler der det var muligheter for å dele evangeliet, og han grunnla flere menigheter, og fulgte dem opp ved å skrive dem brev. Disse var hovedsaklig henvendelser til de voksne menn i menighetene, men også kvinnene og barna ble inkludert i oppmuntringene og formaningene. Det var både henvisning til hvordan man skulle lære opp barna, og hvordan barna skulle oppføre seg. Paulus henvender seg direkte til barna blant annet i Kol.3,20, og dermed kan man tenke at Paulus tok det for gitt at barna var tilstede i og en medregnet del av menighetens fellesskap, i alle fall når brevet skulle leses opp.⁶

De første 300 årene etter Jesu død fortsatte kirka med å undervise voksne som ønsket å bli kristne, for så å døpe dem. Barnedåp var en vanlig tradisjon i alle fall så tidlig som år 200⁷, men det ble ikke den vanligste dåpsformen før rundt år 400. Barna ble altså først døpt, så fikk de opplæring, og da lå det meste av ansvaret på familien.⁸

Clement av Alexandria skrev på slutten av 200-tallet at den som tar imot evangeliet og legger til side bekymringene av denne verden, den er «...*a little one, indeed, and a child, both*

⁴Ibid.: 24-25.

⁵Ibid.: 30-31.

⁶Odd Magne Bakke, *When children became people. The birth of childhood in early christianity*. Augsburg fortress, Minneapolis 2005:153.

⁷Se f.eks. Kjell Olav Sannes, *Dåpen og dens plass i kirkens liv*. Aschehoug Oslo 1978: 22, 153ff.

⁸Oskar Skarsaune, «Den kirkelige katekeses historie i oldtid og middelalder» i «*Lær meg din vei...*» (red. Seland): 45-46.

Ikke alle oldkirkefedrene var enige i at dette var måten å gjøre det på; Tertullian var skeptisk til at det skulle haste så med dåpen, se f.eks. Bakke, *When children became...*: 69.

*before God and to the world: to the world in the sense of one who has lost his wits; to God in the sense of one dearly beloved.»*⁹ Clement ønsket med dette å framholde barnet som forbilledlig, og samtidig som en reaksjon på det gresk-romerske bildet av barnet som var at de ikke hadde evne til å tenke fornuft, og dermed ikke var mer verdt enn slaver. Clement ønsket å forandre samtidens holdninger til barnet.

Augustin, en av våre aller mest kjente og innflytelsesrike kirkefedre, sa lite om barneoppdragelse og opplæring, og det han sa er ikke forenlig med den populære oppfatning om hvordan man skal oppdra barn i dag. Det lille han skrev om emnet var at barnet skulle respektere foreldrene, og far i huset hadde all rett til å bruke vold om barnet ikke viste nok respekt.¹⁰ Grunnlaget for dette var kjærlighet til barnet; dem man elsker, tukter man. Fysisk avstraffelse var ikke uvanlig i skolen, og Augustin forsvarte ikke dette, men han forsvarte en fars rett til å tukte barnet sitt. Augustins syn på barnet sier at jo større barnet var, jo strengere burde oppdragelsen være. Dermed har man grunn til å tro at han mente at de mindre barna slapp den verste julingen.

Det gresk-romerske barnesynet ble utfordret av kristendommen. Selv om blant annet Augustin foreslo metoder for å lykkes i å oppdra barnet til en kristen tro langt fra det man mener er akseptabelt i dag, førte det generelt med seg store forandringer i forhold til samtiden. Barn i kristne familier sto i mindre fare for både å bli abortert, misbrukt seksuelt og satt bort for å dø eller bli brukt som slaver i andre familier.¹¹ Når man setter tekstene i denne konteksten er det åpenbart at barnesynet var mer positivt i en kristen sammenheng enn samtidens gresk-romerske tradisjon.

2.1.3. Norge før og etter reformasjonen

Kristningen av Norge førte til at alle måtte la seg døpe. Når det gjelder barnas oppdragelse var det ikke lenger nok for dem å inneha kunnskap om huslige sysler og forskjellig arbeid på gården; man skulle også lære de kristne grunnsannhetene¹². En gang i året skulle så barna inn til presten for å fortelle hva de hadde lært. Det var ikke mange som kunne lese eller skrive, så kunnskapen var derfor i lang tid værende på det muntlige planet. Barnet lærte utenat det som den voksne sa.

Som resultat av reformasjonen ble det av den danske kongen i 1539 innført en ny

⁹Clement av Alexandria. *Paedagogus* 1.5.17 sitert i Bakke, *When children became...*: 60.

¹⁰Bakke, *When children became...*: 173-174, 200-201.

¹¹Ibid.:284-285.

¹²Einar Ness, *Det var en gang – Norsk skole gjennom tidene*. Universitetsforlaget, Oslo 1989: 9.

kirkelov i Norge¹³, som sa at folket skulle opplæres i kristendommen. Dette vil si at fra da av var den lutherske kirke ei statskirke. Hver søndag etter gudstjenesten ble barna, såvel som de voksne, undervist i Luthers lille katekisme, helt fram til allmueskolen ble opprettet ved lov i 1739. Luthers lille katekisme, i tillegg til bibelhistorien, utgjorde også her undervisningsmaterialet i allmueskolen. Det ble undervist i lesing, samt valgfri skrive- og regneundervisning, siden man måtte sikre lesedyktige barn slik at de kunne konfirmeres. Erik Pontoppidan, senere biskop i Bergen, fikk i oppgave å lage ei konfirmasjons-lærebok, og i 1737, i forbindelse med konfirmasjonsloven, kom den ut ei bok med 759 spørsmål og svar, med tittelen «*Sandhed til Gudfryktighed*».¹⁴

Luthers lille katekisme¹⁵ ble skrevet for at kirkas prester og predikanter på en enkel måte skulle kunne undervise i den kristne lære. I tillegg videreførte Luther den jødiske/bibelske tradisjonen med å legge opp til trosopplæring i hjemmet. Den katolske kirke hadde ikke, ifølge Luther, tatt på alvor ansvaret for at barna, i tillegg til å kunne muntlig gjenfortelle, også skulle forstå Jesu lære¹⁶. Pugging måtte til for at materialet skulle sitte; «*Undervise med en fast tekst og framstilling*»¹⁷, og etterpå skulle stoffet forklares slik at barna forsto det de hadde pugget.

Konfirmasjonsloven anno 1737 stadfestet at for å kunne tre inn i de voksnes rekke og blant annet få lov til å gå til nattverd, gifte seg og få seg arbeid, måtte man være konfirmert. Men det var ikke like enkelt for alle. Det hendte at noen sto til konfirmasjon år etter år uten å klare kravene som ble satt av strenge prester¹⁸. I visse tilfeller kunne man til og med bli pålagt å betale bot, eller man måtte på tukthus for å tvinges til å lære katekismen. Vanskelig var det spesielt fordi det måtte læres på dansk.¹⁹

Luthers intensjon om at barna skulle lære Jesu ord, både hvordan de lød og hva de betydde, var en stor forandring. For Luther var det viktig at det kristne menneskeverdet ble framhevet; der leseopplæring ble tilgjengelig for alle, og at det ikke var noen forskjell på barn og voksen. Både gutter og jenter skulle ha rett til å lære å lese, noe som var uhørt før den tid. Men Luther sto i en pedagogisk tradisjon der pugging var den beste måten å lære noe viktig på, og det var ikke bare positivt for barna. Tvangen og presset fra kirke ble noen ganger for stort.

¹³Ibid.: 11.

¹⁴Ibid.: 15.

¹⁵Martin Luther, «Lille katekisme for vanlige prester og predikanter» i *Den Norske kirkes bekjennelsesskrifter*. Red. Arve Brunvoll, Lunde forlag, Oslo 1972: 103-148.

¹⁶Ness, *Det var en gang...*: 10.

¹⁷Luther, «Lille katekisme...» i *Den norske kirkes...* (red. Brunvoll) : 104-105

¹⁸Ness, *Det var en gang...*: 16.

¹⁹Birger Løvlie, «Tvang til tro?» i «*Lær meg din vei...*» (red. Seland) : 119.

2.1.4. Barneblader – eksempler på barnesyn rundt år 1900.

Åse Marie Ommundsen viser i sin forskning av kristne barneblader at bladets barnesyn og hvilke sider av Jesus som ble vektlagt, hang sammen med hvilket kristent trossamfunn som var utgiver.²⁰ Norsk Luthersk Misjonssambands (NLM) blad *Blaaveisen* fokuserte på det syndige barnet og refsing og formaning av dette. Frelsesarmeens blad *Den unge soldat* framhevet viktigheten av å gi hele sitt liv til Jesus og armeen. *Vaarsol* var et helt annerledes blad, som forholdt seg mer til samtiden og målgruppen var «ressurssterk, tenkende, troende, sunn, frisk, fedrelandselskende, flittig, engasjert og optimistisk ung mannlig bygdeungdom». Utgiver var det som senere ble kalt Christian Endeavour (organ for Dnk's ungdomsforeninger for personlig kristendom).

Forskjellen i barnesynet mellom bladene er tydelig. Ommundsen sier at *Blaaveisens* barnesyn var det at barnet var syndig, måtte omvende seg fra sin ulydighet og gjøre som foreldrene sier; foreldrene har alltid rett.²¹ *Den unge soldat* fremhevet barnet som et forbilde i tro og gjerning. *Vaarsols* fokus var at ungdom ikke skulle underordne seg, men hadde «plikt til samfunnstjeneste og engasjement»²². Barndommen ble framstilt som en sentimental uskyldsperiode.

*

Mye har forandret seg siden oldtiden og reformasjonen. Augustins anbefalinger om å tukte den man elsker i form av fysisk straff blir ikke lenger sett på som akseptabelt; i Norge er det nå forbudt med enhver form for fysisk avstraffelse, skadelig eller ei. Luthers lille katekisme er ikke lenger det man skal pugge i skolehverdagen; og pedagogikken er stort sett for lengst ferdig med «det man ikke kan lære seg utenat er ikke verdt å kunne»-mentaliteten.

Endringene fra reformasjonstiden fram til den moderne tid har i Norge ikke vært av de aller største, på grunn av at den Lutherske tradisjonen har stått sterkt. Men kontrasten mellom barnebladenes barnesyn og tradisjoner rundt 1900, og de 100 årene som fulgte fram til vår tid, er store. Sekularitetens dominans i det vestlige samfunn har hatt sin påvirkning, og videre skal jeg se på sekulariseringen og dens betydning i Norge for å kunne gi et grunnlag til å diskutere

²⁰ Åse Marie Ommundsen, «Mellom barken og veden» i *Prismet* nr. 4, IKO-forlaget Oslo 2005: 272.

²¹ Ibid.: 273.

²² Ibid.

hvilket barnesyn vi kan, og bør, ta med oss inn i denne hverdagen.

2.2. Sekularitet – definisjon og betydning i Norge.

2.2.1. Definisjoner

Først må vi se litt på definisjonen av sekularisme. Den er ikke lett å få tak i. Det sekulære begrepet kan defineres ut fra motsetningene, som for eksempel «resten» i motsetning til «vesten», der resten er religiøse, konservative og mangler kunnskap, menneskerettigheter og demokrati.²³ Vesten blir da det motsatte, altså det man kan samle i begrepet sekulært. Fremst av alt vil de fleste forbinde sekularitet med fravær av religion.

Begrepet sekularisme ble introdusert for første gang i 1851 av George Jacob Holyoake (1871-1906). Holyoake var inspirert av utilitarismen, der best mulig for flest mulig var måten å tenke etisk på,²⁴ altså dermed ikke en religiøst begrunnet etikk.

Den katolske filosofen Charles Taylor (1931-) sier det blant annet slik: «...*in our «secular» societies, you can fully engage in politics without ever encountering God.*»²⁵. Bortfall av religion i det offentlige rom er altså en definisjon på sekularitet. Et annet Taylor-utsagn er «...*secularity consists in the falling off of religious belief and practice...*»²⁶ Her defineres altså sekularitet som at folk slutter å tro på Gud, gå i kirka, altså at mennesker generelt blir mindre religiøse i praksis og tro. Taylors tredje definisjon innebærer at et sekulært samfunn står med mer enn ett alternativ å tro på. Det vil si at troen på den ene sanne kristne Gud ikke lenger er det eneste alternativet. Det er ett av mange, og kanskje det vanskeligste²⁷.

Disse 3 definisjonene er tre sider av samme sak, og jeg velger meg ikke en definisjon som generell retningslinje i oppgaven. De kan alle belyse oppgaven på en effektiv måte.

2.2.2. Sekulariseringens historie i Norge

Rundt 1870-1880 begynte det man kan kalle *sekulariseringsprosessen* for alvor. De såkalte fritenkerne hadde sin påvirkning på denne tiden. Disse, med sine forskjellige «-ismer» (for eksempel darwinismen og positivismen), samlet seg i felles kamp mot «konvensjonell og konfesjonell kristendom»²⁸.

²³Sindre Bangstad, *Sekularismens ansikter*. Universitetsforlaget, Oslo 2009: 27.

²⁴Ibid.: 28-29.

²⁵Charles Taylor, *A secular age*. Cambridge MA, og London, Harvard 2007: 1.

²⁶Ibid.: 2.

²⁷Ibid.: 3.

²⁸Ragnar Skottene, *Den konfesjonelle skole*. Det teologiske menighetsfakultet, Oslo 1995: 22.

De forskjellige polene her hadde ofte politisk tilhørighet, og dermed fikk debatten et politisk preg. Typisk høyre var å holde fast ved kongen og embetene (disse kan kalles de *konservative*), og dermed kristendommens fotfeste i staten og skolen. Venstre var derimot «radikale», i høyres syn, og sto for folkestyre og «vantro»²⁹ (de *liberale*). Dette er et noe karikert bilde, men får fram poenget i debatten.

Skoleloven av 1889, gjentatt av Ragnar Skottene³⁰:

«Som Maal for Undervisningen i Kristendomskundskab fastsættes sikkert Kjendskab til det væsentlige Indhold af den bibelske Historie, til de vigtigste Begivenheder af kirkens Historie samt til den kristelige Barnelærdom efter den evangelisk-lutherske Bekjendelse.»

Her ble det altså sett på som nødvendig å eksplisitt uttrykke kristendommens status i skolen, noe som var selvsagt fram til da. De kristen-tradisjonelle kreftene i Norge så det nødvendig å sikre en konfesjonsbundet skole via lov.

Arbeiderpartiets dannelse i 1887 og deres marxistiske utgangspunkt ble begynnelsen på en lang vei mot det som noen kaller en *snik-sekularisering* fra deres side.³¹ Uttrykket kan diskuteres, men det får fram at det ikke alltid var like tydelig hva Arbeiderpartiet ønsket angående stat-kirke-politikken. Partiet bidro til at forholdet stat-kirke ble enda mer problematisk enn det allerede var. Arbeiderpartiet har de siste 100 årene vært det partiet som har sittet lengst og flest ganger i regjering, og dermed har de hatt, og har fortsatt, stor innflytelse på samfunnsutviklingen. Partiets ønske om kontroll på religionsutøvelse har påvirket beslutningen om at de ikke vil avskaffe statskirka, men heller vil at kristendommen skal eksistere under kontrollerte former på innsiden av den kirka som regjeringen selv kan kontrollere. «Kyrkja vart eit husdyr for partiet og staten...»³² sier Arnfinn Haram om dette.

Videre vil det også si at et kristendomsfag med en kristen formålsparagraf er problematisk, siden barna bruker mer tid på skolen enn noen annen plass utenom hjemmet, og derfor bør skolen ha en sekulær religionsundervisning. Den eneste plassen der bør utøves kristendom er altså i statskirka der politikerne har mulighet til å ha kontrollen, og der det

²⁹Ibid: 24.

³⁰Ibid: 26.

³¹Finn Jor, *Kong Haralds Nei*. Commentum forlag, Sandnes 2008.

³²Arnfinn Haram, *Tre florentinarar*. Efrem forlag, Follese 2009: 217.

dermed kan begrense seg til en *moderat* form for kristendom. Frikirker og andre private organisasjoner er det vanskeligere å ha kontroll på, og dermed bør flest mulig praktisere religionen i en statsregulert, og således avvæpnet, kirke.

2.2.3. *Sekulariseringen i Norge i dag*

Botvar og Schmidt's bok *Religion i dagens Norge. Mellom sakralisering og sekularisering* viser at flere og flere både religiøse og ikke-religiøse nordmenn ønsker seg mindre religiøs påvirkning i visse deler av offentligheten, som for eksempel at religiøse ledere prøver å påvirke hvilket parti folk bør stemme på ved valg, eller politikernes offentlige beslutninger.³³ I andre deler av offentligheten er majoriteten positiv til religiøs påvirkning, for eksempel at religiøse ledere skal kunne få si sin mening i debatter angående for eksempel «fattigdom, miljøvern og fred».³⁴ Forklaringen på denne ambivalensen kan være at man har forskjellige grenser på hvor religiøs påvirkning bør finne sted. Den kjente sekulær-ateistiske filosofen Habermas' uttrykk «den ville offentlighet»³⁵ kan betegne det offentlige rom som ikke styres av de samme reglene som for eksempel politikken eller vitenskapen. I «den ville offentligheten» kan synspunkter fra mange hold bringes fram og bli vurdert, uten at det er problematisk. Med andre ord, i debatten er religiøse synspunkter velkommen, men i landets lovgivning har ikke religion mer autoritet enn andre aktører.³⁶ En annen forklaring kan være at i debatten om moralen kan religionsledere debattere så lenge de forklarer sin moral med (religiøse) grunner som er forståelig også for en ikke-troende.³⁷

Altså ser man en slags ambivalens om hva religion i offentligheten skal bety. På grunn av religionsfriheten skal man få lov til å uttrykke seg i den offentlige debatt, men det er ikke like greit å prøve å påvirke lovgivningen med religiøse begrunnelser. Her slår religionsfriheten inn igjen: om man begrunner en lov som gjelder for alle med en bestemt religion eller livssyn, vil det ikke kunne forsvares nettopp på grunn av religionsfriheten.

Botvar mener at religion er mer synlig nå enn på flere tiår.³⁸ Samfunnet har endret seg fra å være et samfunn der kristendommen var enerådende, over til et flerreligiøst samfunn.

Førsteamanuensis på Menighetsfakultetet (MF) Liv Ingeborg Lied hevder at religiøsiteten rett

³³Jan Olav Henriksen og Ulla Schmidt, «Religionens plass og betydning i offentligheten» i *Religion i dagens Norge. Mellom sakralisering og sekularisering*. Red. Pål Ketil Botvar og Ulla Schmidt Universitetsforlaget, Oslo 2010: 83-84.

³⁴Ibid.: 86.

³⁵Ibid.: 87.

³⁶Ibid.

³⁷Ibid.

³⁸Atle Briseid, «Religion - Konfliktskaper eller samfunnslim?» i *Lys og Liv*, nr.5, årgang 75. Det Teologiske Menighetsfakultet, Oslo 2009: 5.

og slett har forandret form.³⁹ Det er mer pluralisme og synkretisme i religionene, man sier ja takk begge deler og deltar i forskjellige sammenhenger snarere enn å slutte seg til en bestemt religion eller et bestemt livssyn, noe som passer Taylors tredje sekulariseringsdefinisjon godt. Og på skolen blir elevene bedre kjent med naboens religion ved å lære om den i RLE. Botvar refererer også til Jürgen Habermas, filosof og sosiolog, som tidligere mente at religionens tid i det offentlige rom var over, men som senere skiftet mening.

Botvar sammenlikner undersøkelser fra henholdsvis 1991, 1998 og 2008, og mønsteret er tydelig: det er flere som ikke tror på Gud nå enn for 20 år siden.⁴⁰ Det er også færre som døpes i Den norske kirke, og færre som går på gudstjeneste. Men en litt mer alternativ tilnærming til det religiøse, som å tro på 'en høyere makt', får uendret eller økt oppslutning. Så religiøsiteten i seg selv er kanskje ikke så nedadgående som man skulle trodd. Det er mer den tradisjonelle institusjonaliserte typen kristendom som blir mer upopulær.⁴¹

Man har altså ikke en ensidig sekularisering i samfunnet. Norge har ikke, som Frankrike, prøvd å unngå alle former for religiøs kommunikasjon i offentligheten. Det har vært, er, og vil nok helt sikkert være, debatter om hvorvidt burkaer skal tillates i skolen, om lærere kan gå med kors rundt halsen, eller om pressen ukritisk kan publisere karikaturtegninger av Muhammed. Religiøsiteten fins i aller høyeste grad, og å nekte for at den får uttrykkes i offentligheten blir som å fornekte dens eksistens.

Så hvorfor kaller vi da det norske samfunn for sekulært? Burde vi kanskje heller kalle det pluralistisk? Ulla Schmidt peker på statistikken som sier at det er over 5% flere som er medlemmer av tros- og livssynssamfunn utenfor Den norske kirke nå enn for 30 år siden.⁴² Hun konkluderer med at det både er en kvantitativ og en kvalitativ endring: Medlemmer av tros- og livssynssamfunn utenfor Den norske kirke blir flere, mens de samtidig spres over et bredere spekter av disse samfunnene, og gjerne mot samfunn som har lite til felles med tradisjonell religion og livssyn i Norge.⁴³

Det virker altså som at de fleste ønsker et Norge som er åpen for religiøsitet i den offentlige debatt, men at den ikke skal tre inn i politiske beslutninger som angår alle og enhver. Arnfinn Haram bidrar godt til denne debatten med et lite avsnitt kalt «Illusjonen om at

³⁹Ibid.: 6.

⁴⁰Pål Kjetil Botvar, «Endringer i nordmenns religiøse liv» i *Religion i dagens Norge...* (red. Botvar og Schmidt):14-16, 21.

⁴¹Ibid.: 197-198.

⁴²Ibid.: 27.

⁴³Ibid.: 31

sekularismen er nøytral».⁴⁴ Han mener at det er en gjengs mening om at alt som er særinteresser skal holdes innen den private sfæren, og det som skal være i det offentlige må være sekulært. For videre sier han: feilen ligger der at man tror at alt som ikke er sekulært er særinteresser. Dette kommer fra opplysningstidens ønske om å skape en universalisme basert på fornuft, som et alternativ til religionene.⁴⁵ Å basere den offentlige debatten på sekulariteten alene er da den eneste riktige og nøytrale måten. Der mener Haram at feilen ligger: sekularismens grad av nøytralitet er like stor som de forskjellige religionene. Den har bare andre former og farger.

2.2.4. Sekularisering av skolen

En del av sekulariseringsprosessen kan man lett se om man leter i de forskjellige formålsparagrafene for skolen. Den første skolen var som tidligere beskrevet kirkas forlengede arm, og man trengte ikke presisere kristendommens posisjon i skolen. Den var selvsagt. Etterhvert utviklet samfunnet seg i en retning der kirka ikke lenger hadde fullt så mye kontroll. I skolen viste dette seg i form av nye fag som kom på banen, og nedprioritering av kristendomsfaget. Skottene sier i denne forbindelse at kirkeskolen ble til en folkeskole, der den fikk behov for en konfesjonalitet som eksplisitt viste hva den ble begrunnet på.⁴⁶ Skolen av 1889 skulle fremdeles være en kristen skole, altså med en kristen konfesjon, men den skulle ikke lenger avslutte i konfirmasjonen, og obligatorisk skolegang ble lovfestet ikke bare for statskirkemedlemmer, men også for dissenterne.

Debatten rundt 1910-1920 handlet mest om *enhetsskolen*.⁴⁷ Noen, mest sosialistiske skolemenn (de liberale), ønsket en konfesjonsløs skole, og dermed jobbet for enhetsskolen; en skole som bygde på felles verdier uten en religiøs begrunnelse. De *konservative* var redd det ville innføres en mer liberal teologi i skolen om dette skjedde. Samtidig snakket man om den moralske oppdragelsen i skolen. Skulle den begrunnes i kristendommen, eller i en udogmatisk religionsundervisning? Og i 1939 viste normalplanen at all moralsk påvirkning ble isolert til kristendomsfaget. Altså vant de ikke fram, de konservative som ønsket en kristendom som var tilstede i hele skolen, i alle fagene.

Her ser vi altså en vilje til å «avkristne» skolen fra styresmaktenes ståsted; mer religionsnøytralitet, selv om kristendomsfaget fremdeles var der og skulle fungere som kirkas dåpsundervisning. I tillegg ble det i denne normalplanen foreslått kun 2 timer kristendom i uka,

⁴⁴Haram, *Tre florentinarar*: 138.

⁴⁵Ibid.

⁴⁶Skottene, *Den konvensjonelle skole*: 27.

⁴⁷Ibid.: 164.

noe som var hårreisende for de kristenkonserverne.⁴⁸

I 1969 skjedde det noe mer interessant i forhold til kristendomsfaget i skolen. Stortingets Kirke-og undervisningskomité kom fram til at selv om kirka selv så på faget som et ledd i dåpsopplæringen, så ville ikke det si at skolen så det på samme måten. Skolens syn på faget var at det skulle hjelpe foreldrene i deres barneoppdragelse, og ikke kirka i deres dåpsopplæring.⁴⁹ Dermed var det offisielt slutt på tiden der kristendomsfaget var kirkas dåpsopplæring, men i praksis kunne den fungere slik likevel.

I diskusjonen etter 1969 ble det aktuelt å finne ut av hvordan man skulle legge opp kristendomsfaget. Skulle man gå mot en ren objektiv religionsundervisning, eller burde det fremdeles være fokus på evangelisk-luthersk kristendom? Her var det forskjell mellom de liberale og de konservative i hvordan de ville løse dilemmaet. Mønsterplanen av 1974 (M74) inntok en mellomposisjon der faget skulle være mer felleskirkelig, samtidig som at læreren skulle fremme toleranse og møte alle forskjellige syn innad i en klasse med varsomhet og respekt.⁵⁰ Lærers ansvar ble videreført i M87, og videre: «Uansett hvilket livssyn læreren har, er oppgaven å formidle stoffet på en engasjerende og saklig måte, og slik at stoffet får tale for seg selv.»⁵¹ Altså var fokuset mer på lærers saklighet og engasjement enn personlig tro.

Konsekvensene av bestemmelsen gjort i 1969 ble ikke tatt før i 1997, da KRL ble innført som fag istedet for kristendom. Kristendommen som religion og tradisjon fikk mindre plass i KRL til fordel for andre religioner, livssyn og kulturer.⁵² I praksis vil dette si at det var slutt på at skolen hjalp kirka med dåpsopplæringen. Etter 1997 har regjeringen flere ganger presisert at tros- og kristendomsundervisning er hjemmets og kirkas ansvar; både i 2001 og gjennom trosopplæringsreformen i 2003 ble dette framhevet.⁵³

I et senere kapittel tar jeg opp den nye formålsparagrafen i skolen og drøfter den opp mot eventuelle problemer i forhold til min problemstilling. I forkant av dette vil jeg nevne Haram nok en gang. Han sier ganske slående om den forhenværende kristne formålsparagrafen⁵⁴:

«Kva skal ein med glasuren når kaka er borte?»

I hans øyne er det klart at det er poengløst å tviholde på en formålsparagraf som ikke *«rimar...*

⁴⁸Ibid.

⁴⁹Ottar Berge, «Den kirkelige undervisningens historie i Norge i det 20. århundre.» i *«Lær meg din vei»* (red. Botvar og Schmidt): 127.

⁵⁰Skottene, *Den konfesjonelle skole*: 337-339.

⁵¹M 87, s. 103. Sitert i Ibid.: 339-340.

⁵²Morvik, «Leder» i *Prismet* 2009: 75.

⁵³Ibid.

⁵⁴Haram, *Tre florentinarar*: 230.

*med dei kulturelle realitetane i dagens Noreg»*⁵⁵. Vi har sett i dette kapittelet at endringene mellom førmoderne tid og nåtid i kristen tradisjon og trosopplæring er store, og Harams ord kan bidra til å sette et fokus på disse endringene og deres konsekvenser.

2.3. Sammendrag

2.3.1. Førmoderne trosopplæring

Jesus stadfestet og opprettholdt den jødiske opplæringstradisjonen ved å be oss å lære opp hverandre i troen slik som Han lærte sine disipler og folk Han møtte på. Barna ble velsignet av Jesus, og Hans ord til dem sier oss at barna er i en spesiell posisjon i forhold til Guds rike. Paulus videreførte dette ved å stifte menigheter og undervise de som var nye i troen. Han formante mest voksne, men hadde også ord til de unge og fortalte hvordan man burde oppdra barn og hvordan de burde oppføre seg.

I oldkirka endret praksisen seg noe, da man gikk over til å først døpe, og så undervise. Der ble ansvaret overlagt familien i størst grad. Noen av kirkefedrene, for eksempel Augustin, anbefalte fysisk straff som oppdragelsesmetode, i den tro at den man elsker den tukter man. Clement av Alexandria fremhevet barnet som forbilledlig, og generelt var det kristne barnesynet et motsyn til det gresk-romerske. I Norge kom dåpspraksisen da landet ble kristnet. Alle måtte la seg døpe, barn såvel som voksen, og sørge for undervisning av den dømte i hjemmet. Reformasjonen medførte opprettelsen av den lutherske statskirka, og dermed ble det obligatorisk å gå i kirka og konfirmere seg. For å bli konfirmert måtte man lære seg Luthers lille katekisme, og for at dette skulle bli mulig måtte man kunne lese, og dermed ble skolen opprettet. Om man ikke ble konfirmert fikk man heller ikke del i de voksne borgerlige rettighetene, som jobb og ekteskap. Det positive med Luthers katekisme var at barnet fikk en innføring i skriften og kristen tro, og i det en mulighet og et språk til å uttrykke seg.

Barnesynet gjennomgikk altså en ganske stor endring fra Jesu tid til Norges tidlige reformerte dager. Fra den tanken at «Guds rike hører barna til» kunne man heller finne et «barna hører statskirka til». Luther brakte en utvikling positiv for barnet, men det ble ikke alltid brukt til det beste for barnet. Forhåpentligvis vil det neste kapittelet, som omhandler barneperspektivet, vise at det finnes et annet barnesyn, som forhåpentligvis nærmer seg Jesu intensjoner.

⁵⁵Ibid.: 231.

2.3.2. *Sekularitet*

Taylors tre definisjoner av sekularitet kan oppsummeres slik: (1) mindre religiøsitet i det offentlige rom, (2) mindre religiøs tro og praksis, og (3) flere religiøse retninger å velge mellom. I Norge i dag har man grunn til å si at man har litt av alle disse.

Sekulariseringsprosessen kom for alvor igang på slutten av 1800-tallet. Da så kristen-Norge seg nødt til å sikre at skolen hadde et kristent innhold via lov; vi fikk vår første kristne formålsparagraf. Arbeiderpartiets dannelse tilspisset stat/kirke-diskusjonen, og ledet til Arbeiderpartiets langvarige kamp for statsregulert religion som et nødvendig onde mot pietistisk og konservativ kristendom.

Via Botvar og Schmidt har vi sett at der er en viss ambivalens i det norske folk. Det ser ut til at samtlige av Taylors tre definisjoner passer inn i vårt samfunn. Først viser undersøkelser at vi ikke ønsker en religiøst begrunnet lovgivning, altså mindre religion i offentligheten. Så ser vi en nedgang i antall mennesker som tror på Gud og antall medlemmer i diverse kirkesamfunn, men vi ser en økt interesse for andre religiøse retninger, da helst utradisjonelle retninger. Dermed kan man si at det norske samfunn både er sekulært og pluralistisk, noe som fører med seg begrepet '*sekulariseringsproblematikken*'. Det finnes ikke noen enkel måte å forholde seg til samfunnet på som helhet, slik som man heller ikke kan finne ett enkelt begrep som kan definere alle aspekt ved det store mangfold.

Skolen var som tidligere beskrevet kirkas dåpsopplæring, som endte i konfirmasjonen. Etter hvert ble kirkeskolen en folkeskole med behov for en konfesjon. Skolen ble da obligatorisk for alle, og flere fag kom inn i skolehverdagen. Kristendomsfaget ble etter hvert mer og mer nedprioritert, og normalplanen á 1939 isolerte all religiøs og moralsk undervisning til to timer kristendom i uka. Året 1969 var det året kristendomsfaget offisielt ikke lenger var kirkas dåpsopplæring. I praksis kunne det være det, men ikke på papiret. Etter 1969 utviklet det seg et større fokus på lærerens saklighet og engasjement enn på lærerens personlige livssyn, og pluraliseringen ble mer tydelig med flere religioner og livssyn representert hos elevene. M 74 og 87 stadfestet derfor lærerens nøytralitet og fagets felleskirkelighet snarere enn et evangelisk-luthersk-bundet fag.

1997 var året da kirka i realiteten overtok det fulle ansvar for trosopplæringen. Siden da har regjeringen i forskjellige forbindelser presisert at dette er noe som er kommet for å bli. Haram understreker at dette bare er en stadfestelse av realitetene, og at det ikke er noen vits i å lengte tilbake til fordums formålsparagrafer som ikke har rot i den nåværende virkelighet.

Kapittel 3

BARNEPERSPEKTIVET

En viktig del av å besvare problemstillingen min om ivaretagelse av barnets spiritualitet i skole og kirke, er å gå i dybden på utgangspunktet jeg ønsker å bedømme dette ut ifra. Dette kapittelet omhandler begrepet *barneperspektivet*, som jeg ser på som et ideal i forhold til behandlingen av barnets stilling.

3.1. Barneperspektivet – definisjoner

3.1.1. Forskning

En av de første som kom på banen med begrepet *barneperspektiv* var barneforskeren Per Olav Tiller⁵⁶. Hans definisjon av barneperspektivet er enkelt nok *hvordan barn oppfatter sin realitet*. Astrid Strandbu tar i sin doktoravhandling utgangspunkt i Tiller, samt en rekke andre relevante forskere (hun refererer til blant annet Johansson 2003, Sundell og Hæggmann 1999 og Alanen 2001) for å lage seg en tredeling av begrepet⁵⁷. Denne tredelingen er laget spesielt for en familierådssituasjon, noe jeg mener er relevant siden vi som kirke både likner en familie i struktur, og er per definisjon Guds familie. Dermed trenger vi å kommunisere som en.

Den første delen er barns rett til å delta. Dette er nedfelt i lover og konvensjoner, her refererer Strandbu til artikkel 3 og 4 i barnekonvensjonen.

Den andre delen er en voksen som anerkjenner punkt en; en voksen som kjenner til barnets situasjon og gir barnet mulighet til å komme med sine tanker og følelser angående den. Samtidig må den voksne vite hva som er til det beste for barnet i den større sammenhengen.

Den tredje delen er barnets eget synsfelt. Barnet har et annet perspektiv og en annen virkelighetsforståelse enn den voksne, og har dermed andre tanker og følelser.

Disse tre delene mener Strandbu kan summeres opp som et brukbart barneperspektiv. Å bruke et barneperspektiv i en familierådsprosess, som det er tiltenkt hos Strandbu, betyr altså å *inkludere barnet i bestemmelsesprosessen i trygge rammer med voksne som skjønner barnets*

⁵⁶ Astrid Strandbu, «Barns deltakelse og barneperspektivet i familierådsmodellen.» Universitetet i Tromsø, 2007: 27. Finnes på

<http://www.ub.uit.no/munin/bitstream/handle/10037/1568/thesis.pdf;jsessionid=8CC64AA13BCBFC6721EC14EB2F351D76?sequence=5> (28.01.2011)

⁵⁷ Ibid: 29.

situasjon og som er bygd på barnets vedtatte rettigheter, der det overordnede målet er barnets beste.

Mesteparten av forskningen som er gjort angående barneperspektivet i Norge er gjort med tanke på barnevernet. Forskningsrapporter viser stor enighet i at barnet selv må få være med i beslutningsprosesser som omhandler dem. Strandbu viser til en modell som kan brukes til å inkludere barneperspektivet i slike beslutningsprosesser⁵⁸. Modellen er delt inn i 4 trinn:

1. Gi barnet informasjon, slik at det kan lettere lage seg en mening om saken.
2. Gi barnet mulighet til å formidle disse meningene i beslutningsprosessen.
3. Inkludér barnets argumenter når man skal oppsummere og nærme seg en beslutning.
4. Gi barnet en sjanse til å reflektere over hva som skjedde, hvorfor beslutningen ble som den ble, og gi barnet mulighet til å komme med innspill angående beslutningen og egen deltakelse.

3.1.2. Endringer

Om man sammenligner teoriene om barneperspektivet og behandlingen av barn i førmoderne tider ser man til tider store forskjeller. I samtaler om tro og kristen tenkning var det den voksne som hovedsaklig hadde svarene, og det var liten gjensidig kommunikasjon der barnet selv var med på å danne et meningsgrunnlag. Katekismen oppmuntret barnets involvering i den grad at de skulle spørre spørsmål og tenke etter selv, men utenfor en trosopplæringssammenheng var det ingen konvensjoner og lover som beskyttet barnet fra den voksnes makt og eventuelle misbruk av den. Går man tilbake til et par hundre år etter det nye testamentet forteller Augustin om en hverdag med vold på skolen, og et barnesyn der det er legitimt for far å slå barnet sitt i oppdragelsessammenheng. Det viktigste i barneoppdragelsen på denne tiden var lydighet, og i kristen forstand ble det da lydighet mot den kristne religion og mot foreldrene. Barnet skulle beskyttes mot alt 'verdslig', og trusler om og bruk av fysisk avstraffelse ble anbefalt som middel til lydighet.⁵⁹

Odd Magne Bakke presiserer i innledningen av sin bok om barndom i tidlig kristendom at det nå i den siste tiden er blitt mer fokus på barnet på flere felt. Han nevner blant annet sosiologi, historie og psykologi.⁶⁰

⁵⁸Ibid: 38.

⁵⁹Bakke, *When children became...*: 216-218.

⁶⁰Ibid: 2.

I et avsnitt Strandbu har kalt «*Barnets posisjon i samtiden*» refererer hun til et innslag i barneTV-programmet *Barnas Supershow* fra 2004⁶¹. Programlederen ble her satt inn i en spesiell situasjon der han ble fjernstyrt av noen barn som bestemte hva han skulle si og hva han skulle gjøre. Programlederen ble satt til å snakke med en arkitekt. Denne fikk store vanskeligheter med å forstå programlederen fordi han snakket som et barn, noe han ble fortalt av barna at han skulle gjøre. «Det skal være likt for alle», var en setning som gikk igjen. Arkitekten måtte handle som et barn, fordi likhet mellom barn og voksen var viktig. Han ble da naturlig nok litt irritert siden det ikke var naturlig for han å for eksempel ta seg et friminutt fra jobb for å gå ut og lufte seg, eller tegne arkitekt-tegninger med fargeblyanter. Men det skulle være likt for alle.

Dette eksemplet viser hvordan barnet har fått en annen posisjon nå enn før. Barnas stemmer blir hørt, og de har fått lovbestemt rett til å involvere seg hvis de vil. Innslaget fra *Barnas Supershow* viser barnets perspektiv sett fra en helt annen vinkel. Maktbruken ble reversert; programlederen viste arkitekten at 'slik kan det være om barna skal fortelle deg hvordan du skal gjøre din jobb'. Arkitekten vet utmerket godt best selv hvordan jobben hans skal gjøres, og det blir bare forstyrrende om noen kommer for å fortelle han annerledes.

3.2. Barneperspektivet definert innenfor en kristen ramme

3.2.1. Barneegenskapene

Odd Ketil Sæbø's *Gudsbarnet* tar opp perspektivene innenfor barneteologien⁶². Sæbø starter ganske enkelt med å forklare at et helt vanlig materielt objekt har flere sider, altså flere perspektiver. Der du står, ser objektet sånn ut, men der jeg står ser den helt annerledes ut. Dermed er ikke mitt perspektiv gyldig for deg. Han fortsetter med å overføre dette til bibelhistorier, som oppfattes forskjellig ut fra menneskets ståsted og bakgrunn.⁶³ Barn har her generelt et annet perspektiv enn voksne, som da kalles barneperspektivet. Dette perspektivet er farget av barnets visdom, forståelse og behov, som Sæbø kaller *barneegenskapene*.

Disse barneegenskapene tar Sæbø fra den finske terapeuten og teologen Tommy Hellsten.⁶⁴ Hellsten tar utgangspunkt i at barnet ikke befinner seg i noen aldersfase, men innehar et sett av egenskaper. Det listes opp «*hjelpeløshet, avhengighet, tillit, sannferdighet og*

⁶¹Strandbu, «Barns deltakelse...»: 68.

⁶²Odd Ketil Sæbø, *Gudsbarnet*. Verbum/Søndagsskoleforbundet, Trondheim 2010: 36.

⁶³Ibid.: 36-37.

⁶⁴Ibid.: 21.

tilfredshet med det livet tilbyr»⁶⁵ som sentrale barneegenskaper. Den voksne innehar også disse egenskapene, men det er sterk motstand mot dem. Snarere kan man finne at Jesus framhever disse egenskapene som noe å strebe etter som voksen.⁶⁶

Da Jesus levde ble barnet først og fremst sett på som potensielle voksne.⁶⁷ Selv Paulus tar fram barnet som noe vi «vokser av oss», men så har vi Jesus, som kommer med sitt:

«Sannelig Jeg sier dere: Uten at dere vender om og blir som barn, kan dere ikke komme inn i himmelriket. Den som gjør seg selv liten som dette barnet, han er størst i himmelriket. Og den som tar imot et slikt lite barn i Mitt navn, tar imot Meg.»⁶⁸

Videre sier Sæbø at disse ord var så lite forenlig med samtidens holdninger, at de fikk liten betydning for oldkirkas trosopplæring. Sæbø mener at vi her må tenke nytt, og at det er på tide å ta Jesu ord på alvor. Han mener at barnet er Jesu sendebud og at det i konsekvens utfordrer hvordan man tenker om barna. Han stiller videre et spørsmål i slutten av kapittelet:

«Dersom barnet er Jesu sendebud: Hvilke tanker gir dette meg i forhold til hvordan vi tar imot dem i vår søndagsskole eller barnegruppe?»⁶⁹

Sæbø utfordrer direkte barnets stilling i menigheten og trosopplæringen, og å reflektere alvorlig rundt dette spørsmålet kan ha stor betydning både for den voksnes tro og for barnets.

3.2.2. Barneteologi

Videre sammenfatter Sæbø barneperspektivet i en barneteologisk sammenheng ut fra en trygg kjærlighet, en tilgivende kjærlighet og et etterfølgelsesbehov. Dette kan man sette opp mot noe som alle voksne vil kunne kjenne på; en *vilje til makt*.⁷⁰ Den sanne kjærligheten og etterfølgelsen beror seg ikke på makt og ønsket om den, derfor resonnerer Sæbø seg fram til at det kun var ett sted Gud kunne plassere Sannheten, og det var i barnet. Barnet er selvsagt ikke perfekt, men det styres ikke av maktvilje, og er heller ikke, opp til en viss alder, klar over sin syndige natur. Dermed vil barnet være det eneste på jord som vil kunne være Jesu sendebud.

Hva har dette å si for trosopplæringen? En engelsk oversettelse av bibelen oversetter Matt. 11,25 slik:

At that time Jesus said, "I praise you, Father, Lord of heaven and earth, because you have

⁶⁵Ibid.

⁶⁶Ibid.: 22, 14-17.

⁶⁷Ibid.: 14-15.

⁶⁸Matt. 18, 3-4, Sitert i Ibid.: 15.

⁶⁹Ibid.: 19.

⁷⁰Ibid.: 41.

*hidden these things from the wise and intelligent, and revealed them to **little children**.*⁷¹ (min utheving).

En annen engelsk oversettelse erstatter *little children* med *infants*⁷². I den norske 78-utgaven brukes ordet *umyndige*⁷³.

Her ser vi at åpenbarelsen om Guds rike kan være tiltenkt barna spesielt, og dette setter barneperspektivet i et nytt lys der barnet bekreftes som det største i Guds rike. Voksne har kanskje særlig noe å lære av barnet. En trosopplæring for barn får plutselig en ny dimensjon. Det er ikke bare barnet som skal lære her; den voksne kan lære like mye av barnet. Men det vil ikke være givende å snakke om barnet som en *ressurs* der den voksne tar det han/hun vil ha og bruker det, men at vi får innsikt i barnets eget perspektiv på barnets egne premisser. Den voksne lærer å bli barn igjen, og å *speile* barnets egenskaper. Den norske teologen Sturla Stålsett snakker om å «vokse opp til å bli barn, lære seg å bli barn».⁷⁴

Denne speilingen av egenskapene fremhever Sæbø som viktig. Det vil si at når et barn utfolder seg og bruker sine egenskaper rundt en voksen, så ønsker det å bli møtt med aksept og positiv respons. Om den voksne ønsker å speile disse egenskapene må han/hun da finne fram til barnet i seg og dermed oppdage sine egne barneegenskaper i utfoldelse foran barnet. Om ikke barnet får speilt de spesielle barneegenskapene, vil de *dypfryses*, og de vil ikke bli tatt med inn i det voksne liv som et bevisst perspektiv på livet. En voksen som ikke har fått speilet sine barneegenskaper da han/hun selv var barn, vil kunne ha vanskeligheter med å speile sine egne barns barneegenskaper. Resultatet på manglende speiling har dermed store konsekvenser for både den voksne og barna rundt. Sæbø refererer her igjen til Hellstrøm og det at mangel på aksept av for eksempel tillit og avhengighet kan føre til at man må «*gjenvinne en tapt barndom for å bli et sant og modent menneske*».⁷⁵

Stålsett setter spørsmålstegn til hva trosopplæring egentlig betyr. Er det en opplæring i tro, eller er det den opplæring troen gir?⁷⁶ Videre sier han at vi trenger en barneteologi, en teologi for barnet, fordi vi som mennesker gjenkjenner det svake. Vi har frigjøringsteologi og feministteologi, teologier som ser de svake og vil gi dem styrke. Så trenger vi en barneteologi side om side med disse, som gir oss ofrenes perspektiv. Dette perspektivet påvirker vår bibellesning, som igjen påvirker hvordan vi handler, og som igjen gir oss et nytt erfart

⁷¹NET Bible Study Application, Finnes her: <http://net.bible.org/#!/bible/Matthew+11:25> (02.05.2011)

⁷²Bible Study Online, Finnes her: <http://biblia.com/bible/nasb95/Mt%2011.25> (02.05.2011)

⁷³Bibelen, Det Norske Bibelselskap, Oslo 1978.

⁷⁴Sturla Stålsett, «Å lære seg å bli barn» i *Prismet* nr. 1, IKO-forlaget Oslo 2004: 9.

⁷⁵Sæbø, *Guds barnet*: 22.

⁷⁶Stålsett, «Å lære seg...»: 4-5.

perspektiv, og som videre leder til ny forståelse i vår bibellesning osv. Stålsett mener altså at vår bibellesning driver oss til å se ofrene, driver oss til rettferdighet og barmhjertighet.⁷⁷

I vår iver med å komme oss opp av den ene grøfta; neglisjering av barnet, må vi passe oss for ikke å havne i den andre grøfta; å idyllisere barnet. Barnet et et menneske med et spekter av sider, både lyse og mørke, just som voksne.⁷⁸ Det samme kan sies om barneteologien; den er ikke «en idyllisk og harmonisk affære»,⁷⁹ den er kritisk til vårt voksenfokuserte kirke og samfunn. Følgelig kan man da begynne å lese bibelen med barnet i tankene. Om man identifiserer seg selv med barnet i de bibelske historiene vil mye av vårt Gudssyn forandre seg. Ta for eksempel historien om Isak og Abraham, hvor sønn står i fare for å bli ofret av far. Hva om vi prøver å se historien fra Isaks perspektiv, sette oss inn i hans situasjon? Historien får en helt annen vri, og Stålsetts tanker om denne situasjonen er at Gud stopper Abraham i ofringen her likesom Han vil at vi skal slutte å ofre barn i vår hverdag.⁸⁰ Han tenker selvsagt ikke på ofringer nøyaktig lik Abrahams, men situasjoner der vi lar barnet lide på grunn av våre valg.

Dette er en meget fri tolkning av historien om Isak og Abraham, siden det faktisk var Gud som påla Abraham å ofre sønnen. Å gjøre denne historien mindre problematisk enn det den er, er noe jeg stiller spørsmålstegn til. Likevel ser jeg Stålsetts poeng i at det er den voksne som til enhver tid har tilgang til makt, og å se historiene fra barnets perspektiv er viktig for å gi dem et forsvar mot misbruk av makt.

Begrepet *barneteologi* er et nytt begrep som stammer fra ca år 2000. Dagny Kaul sier i 1985 at kirka ikke har et syn på barnet; det er blitt stengt ute fra teologien. Det har «*så godt som aldri... vært behandlet som et eget tema i teologisk litteratur*»⁸¹

Barnet er selvstendig i sin tro, det har mange egne religiøse erfaringer og tolker det åndelige hjemmemiljøet på sin egen måte. Dette er riktig, skal man tro forskere som Cole, Hay og Nye, Cavaletti og Schweitzer.⁸² Men man må ikke gjøre barneteologien om til et selvstudium. Her ser man igjen at barnets selvstendighet er viktig, men at ansvaret fremdeles er den voksnes. Den voksne kan ikke legge sitt eget ansvar over på barna. Dette er et viktig poeng innen barneteologien. Det er en teologi for, om og av barn, men på det akademiske plan er det den voksne som har ansvaret.

⁷⁷Ibid.: 8.

⁷⁸Ibid.: 9.

⁷⁹Ibid.: 10.

⁸⁰Ibid.

⁸¹Dagny Kaul, her i Rune Øystese. «Barnet, teologien og preposisjonene» i *Prismet* nr. 1, IKO-forlaget Oslo 2009: 56.

⁸²Øystese, «Barnet, teologien...»: 62-63.

3.2.3. Barns spiritualitet

Paul Erik Wirgenes tar i forbindelse med *Størst av alt* (Dnk's trosopplæringsreform) fram noen historier fra bibelen der barnet er i en spesiell posisjon.⁸³ 1.Sam 1-3 forteller om Gud som snakker til Samuel i tempelet som liten gutt. Eli, presten ved tempelet, blir hans veileder, og Wirgenes sier at gjennom dette blir gutten myndiggjort, og gir et visst voksenkritisk perspektiv.⁸⁴ En annen historie er Na'aman som er spedalsk (2.Kong.5.), og som på ei lita slavejentes ord reiser til Elisa for å bli frisk. Dette, sier Wirgenes, viser barnets omsorg og evne til å handle.⁸⁵

Der er altså eksempler i bibelen der barnet blir tatt på alvor og spiller en rolle. Disse barna er faktisk viktig for historien de fortelles i, for uten dem hadde ikke hendelsesforløpet blitt det samme. De har sin egen historie å fortelle, en rolle som den voksne kan lære av og bruke som forbilde.

Det at et barn skal være myndig er ikke et mål i seg selv. Det er nettopp dette som er så bra med å være barn; man *trenger* ikke være myndig.⁸⁶ Men når det gjelder åndelighet er det blitt en bevissthet om dette at barnet skal få kunne være myndig i forhold til sin tro. Barnet skal få ha sin egen tro, sin *selvstendige* tro. I en sekulær, pluralistisk og relativistisk sammenheng vil dette si at barnet skal få finne sin «egen sannhet», der den voksne ikke skal si noe som helst om hva som er sant eller ikke. I en kristen sammenheng vil dette si å la barnet få beholde myndighet over sitt forhold til Gud. Jeg har hørt det er blitt sagt i visse nyreligiøse sammenhenger at «man er ikke et menneske som har en religiøs opplevelse; man er et spirituelt vesen som har en menneskelig opplevelse».

Det er helt naturlig å ha en tro, en åndelig bevissthet og spirituelle erfaringer. Som kristen tror man at Gud finnes, og at Han ønsker å kommunisere med oss. Barns åndelige opplevelser blir dermed en kommunikasjon med Den Hellige Ånd. Gud er meget kapabel til å snakke med barnet på egen hånd uten en voksen til å «tolke» det som formidles. Den norske teologen Sturla Sagberg refererer til Edward Robinson som analyserte over 5000 fortellinger om religiøse erfaringer.⁸⁷ Veldig mange av disse handlet om erfaringer i barndommen. Sagberg refererer også til Robert Coles som forsket på barns mentale helse og moralske identitet i forskjellige kulturer. Han fant ut at selv om han ikke spurte ledende spørsmål, hoppet barna lett

⁸³Paul Erik Wirgenes, Verdikonferanse 14, September 2006. Finnes på <http://www.kirka.no/index.cfm?event=downloadFile&famID=11086> 16.02.2011.

⁸⁴Ibid.

⁸⁵Ibid.

⁸⁶Sturla Sagberg, «Barns åndelige myndighet» i *Prismet* nr. 3, IKO-forlaget 2007: 131.

⁸⁷Ibid.:135-136.

fra dagligdagse ting over til eksistensielle og religiøse ting. Og ut fra dette forsto Coles at han trengte barnas hjelp til å kunne forstå dem, gi dem tid til å fortelle, og selv fortelle sine egne tanker; en subjekt-subjekt-relasjon.

Noe som kan hjelpe oss å forstå barns spiritualitet er Nye og Hay's «spiritual sensitivity»-kategorier. Sagberg skriver kategoriene slik:⁸⁸

- «Awareness-sensing»: *En evne til å bli var sin egen erkjennelse av en sammenheng, en mening, en umiddelbar sannhetsopplevelse.*
- «Mystery-sensing»: *Det man blir var, reiser spørsmål: Hvorfor er noe til? Hvorfor er noe godt og noe ondt? Hva skjer i et ritual?*
- «Value-sensing»: *Barn erkjenner at det er noe som gjør det gode godt. Barn erkjenner noe som er mer verdt enn noe annet.*

Og videre har Sagberg denne antakelsen:

*«Det er grunn til å tro at spiritualitet eller åndelighet er mer merkbart tilstede når vi er barn enn når vi er voksne. I den forstand vil alt arbeid for å forstå hva det er å tro, måtte kreve at voksne lytter til barn like mye som omvendt. Men så trenger barn voksne som er istand til å lytte aktivt og ledsage dem i deres trosreiser ».*⁸⁹

3.4. Sammendrag

3.4.1. Barneperspektivet

Tillers definisjon på barneperspektivet er *hvordan barn oppfatter sin realitet*. Strandbu deler begrepet i tre: (1) Barns rett til å delta, (2) en voksen som anerkjenner punkt 1, og (3) barnets eget synsfelt. Videre sier hun at for å få dette til å fungere i praksis må man gi barnet informasjon, mulighet til å uttrykke tanker og følelser som dukker opp i møte med informasjonen, inkludere barnets argumenter på veien til en konklusjon, og gi barnet mulighet til refleksjon av prosessen, konklusjonen og egen deltakelse. Dette er riktignok skrevet i forhold til barnevernet, men jeg synes det kan være viktig å ha i mente i en opplæringssituasjon.

Tankene rundt barneperspektivet i barnevernssammenheng viser en endring. Barn skal bli hørt og har rettigheter som de ikke hadde tidligere, blant annet på grunn av FN's

⁸⁸Ibid.: 137.

⁸⁹Ibid.

menneskerettigheter og barnekonvensjonen. I førmoderne tider var barn noe som skulle formes og bli til noe. Nå er mentaliteten snudd; barnet *er* allerede noe, og den voksne bør gi barnet rom til egen livstolkning.

3.4.2. Barneperspektivet innenfor en kristen ramme

Barneperspektivet farges av *barneegenskapene*, i følge Sæbø. Disse egenskapene er noe av det som gjør barnet så viktig og unikt. Sæbø bruker Hellstens teori om dette. Han sier at egenskapene også finnes hos den voksne, men at motstanden mot dem er stor. Jesus, derimot, fremhever disse egenskapene som noe å strebe etter for den voksne. Han bruker barnet som et forbilde, mye på grunn av disse egenskapene. Barn er ikke bare potensielle voksne, men Jesu sendebud, og det er da viktig å prøve å innta barneperspektivet ved å lære av egenskapene, slik at vi bedre kan forstå hva sendebudet faktisk ble sendt til å fortelle oss. I forlengelsen av dette kan man da si at i en trosopplæringssituasjon er det ikke bare barnet som har behov for å lære av den voksne, men også den voksne av barnet.

For barnets del snakker Sæbø om *dypfrysning* av barneegenskapene. Om disse ikke *speiles* i de voksne som er rundt barnet, vil egenskapene fryses ned og hindres i å bli dannet til et bevisst perspektiv på livet hos personen som voksen. Barnet er altså avhengig av at den voksne prøver å gå inn i barneperspektivet - bli som barn igjen - for at barnet skal få kjenne aksept for sine egenskaper slik at det kan bli et helt og sunt menneske.

Stålsett fremhever at det er viktig med en barneteologi fordi det gir ofrene en stemme. Men i arbeidet med å få fram barneegenskapene i barneteologien må man unngå å idyllisere barnet. Det er et menneske, og det har, som den voksne, også både lyse og mørke sider. Barneteologien ser bibelhistoriene fra barnas side, fra ofrenes side. Og barneteologien er kritisk til en voksendominert kirke, men det er viktig at det er den voksne som tar seg av det akademiske. Selv om barnet blir selvstendiggjort, er det alltid den voksne som har ansvaret. Barneteologi er ikke et selvstudium for barn, og dette kan man også si om trosopplæringen.

Kapittel 4

SEKULARITETENS KONSEKVENNS

I BARNETS HVERDAG

Hittil har jeg gått gjennom trosopplæringens (og dermed også skolens) pedagogiske tradisjon, sekulariseringsprosessen i Norge og gitt en innføring i barneperspektivet og forskjellige barnesyn. Relevant for problemstillingen min vil være å se på hvordan pedagogikken innen skolesystemet behandler barnet. Hvordan stiller skolen seg til barnet som spirituelt, og da spesielt i RLE-faget?

4.1. Sekulariseringsprosessen i skole og barnehage

4.1.1. Pedagogikken i RLE-faget

Det sekulære samfunn er i stor grad ensbetydende med et voksensentrert samfunn. Skole og barnehage blir styrt av voksnes pedagogiske tanker angående hva de tror er best for barnet, og hvilken kunnskap barnet antas å ha bruk for som voksen. Om barnet skal stå i sentrum er det viktig at barnet får de redskap det trenger til egen livstolkning, uansett fagfelt. Barnet trenger kunnskap for å kunne forstå sin egen hverdag. Dette gjelder også innen faget RLE, og her kommer barnet som spirituelt inn i bildet. Jeg ønsker å se på om barnet får tilstrekkelig med kunnskap fra faget for å kunne tolke sin egen spirituelle hverdag.

Som tidligere vist har skolehverdagen endret seg betraktelig de siste 100 årene. Skolen ble opprettet av kirka, og på grunn av katekismen kunne man spore en viss barnesentrering i skolehverdagen. Barnet skulle lære utenat, men også reflektere rundt det som ble undervist. Det blir fremdeles oppfordret til refleksjoner, men når det gjelder religion er ikke skolen lenger en trosformidler.

De siste 20 årene har vi sett fundamentale endringer i hele skolesystemet, men spesielt innenfor akkurat religionsundervisningen. På 80-tallet da jeg gikk på barneskolen ble faget kalt *kristendom*. I 1997 ble faget omdøpt til *KRL – kristendom, religion og livssyn*, for igjen å bli erstattet av *RLE – religion, livssyn og etikk* i 2008. Kristendom er ikke lenger den eneste religionen det blir gitt en grundig gjennomføring i; målet er at alle religioner og livssyn skal behandles på lik linje og gis like mye rom i undervisningen. Etikken skal også være religions- og livssynsnøytral. Man ønsker å være upartisk, siden det i samfunnet generelt blir representert

forskjellige religioner og livssyn i større omfang enn før, da de fleste ikke-kristne religiøse innslagene ble betegnet som minoriteter, om de i det hele tatt ble kategorisert. Skoleundervisningen søker altså å speile samfunnsutviklingen.

Den Norske stat ble dømt av Den europeiske menneskerettsdomstolen (EMK) for brudd på menneskerettighetene i forbindelse med KRL-faget. Faget var ikke «objektivt, kritisk og pluralistisk» nok.⁹⁰ Ord som Organisasjonen for sikkerhet og samarbeid i Europa (OSSE) bruker om en ønsket religionsundervisning er «sensitivitet, varsomhet, balanse, omsorg, åpenhet, rettferdighet, empati og respekt».⁹¹ Ordene som kommer fra EMK og OSSE er fine hver for seg, men satt sammen blir de vanskelig å forene. De forskjellige ordene har vanskeligheter for å møte hverandre, og i praksis vil det være mulig å si at de motsier mer enn de utfyller hverandre.

Morvik sier at selv om det går an å si noe om en *juridisk* situasjon og funksjon, er det ikke umiddelbart overførbart til en *pedagogisk*. Han stiller også spørsmålsteget til om undervisning overhodet *kan* være objektiv. Det avhenger av hva som ligger i begrepet. Det er nødvendig å innholdsbestemme det først. Ordet *kritisk* mener Morvik ikke må bli brukt alene. Det er en fordel å ha et kritisk RLE-fag som også åpner for positivitet og respekt for elevenes egne valg i forhold til tro. Ordet *pluralistisk* er et uttrykk som kan være positivt så lenge hver religion og hvert livssyn får påvirke hvordan de presenteres i klasserommet.⁹²

En artikkel i avisa DagenMagazinet⁹³ forteller om en frustrert familiefar som vil ta ut sønnen sin av RLE-faget. Den kristne pappaen ønsker fritak for sønnen sin fordi han mener at kristendomsundervisninga i RLE-faget ikke holder mål. Han mener at «*religionane får ikkje stå fram med det dei sjølv meiner dei står for*»⁹⁴, og i tillegg mener han at filosofi- og etikk delen kun tjener til å fremme regjeringens politikk, for eksempel i forhold til samlivsspørsmålene. Når det gjelder hele RLE-faget mener småbarnsfaren at det generelt mangler mål og retning.

Dette er et eksempel på en reaksjon fra en pappa som ikke er fornøyd med det nåværende RLE-faget. Han syns faget framstår som bleikt i forhold til religionene, og forkynnende i forhold til etikken. Religionene har vanskelig for å stå for det de egentlig inneholder, og etikken kan virke som om den er basert på regjeringens politiske program. Dette kun én manns mening om faget, men det belyser problematikken på en interessant måte, selv om det ikke er en

⁹⁰Eigil Morvik, «Leder» i *Prismet* nr. 3, IKO-forlaget Oslo 2008: 146.

⁹¹Ibid.

⁹²Ibid. 146-147.

⁹³John Solsvik, «Slepp delar av RLE-undervisning» i *DagenMagazinet* 28.09.2009. Finnes på <http://www.dagenmagazinet.no/Nyheter/Samfunn/tabid/248/articleView/true/ModuleId/63102/Default.aspx> 15.02.2011.

⁹⁴Ibid.

representativ holdning for alle skolebarnsforeldre.

Synspunktene til pappaen i artikkelen kan sees i lys av det Morvik mener om de forskjellige ordene brukt til å formålsbestemme faget, idet verken 'pluralisme' eller 'objektivitet' er ord som kan beskrive faget slik denne pappaen oppfatter det. Istedet kolliderer faget med hans forventninger om at hver religion får forsvare seg selv og at etikken skal presenteres nøytralt og ikke som en støtte til den nåværende regjerings holdninger til etiske dilemmaer.

Et større fokus på barneperspektivet ville vært et mulig forsøk på forbedring av skolepedagogikken. I en kristen sammenheng har vi sett at barneperspektivet er prøvd ivaretatt, i alle fall til en viss grad, til enhver tid. Om man overfører den tradisjonelle holdningen fra kristen undervisningspedagogikk til skolepedagogikken, kunne det ført til en bedring i barnets spirituelle livstolkning.

For det første hadde et slikt fokus ført til en barnesentrert skole. Det sekulære voksenfokuset hadde måttet vike for barnefokuset. En skole på barnets premisser hadde blitt nødt til å tillate at barneegenskapene hadde kommet i funksjon.

For det andre hadde det hatt påvirkning på RLE-fagets undervisningsmateriale. Hvis barnets spørsmål rundt åndelighet hadde kommet fram og blitt tillatt diskutert, hadde det vært lettere å lage et pensum som faktisk lot hver og en religion representere seg selv. Med barneperspektivet i fokus hadde faget enklere kunne bevege seg mot målet både som pluralistisk og objektivt, og med årvåkne lærere hadde det kritiske perspektivet også kunne blitt etterstrebet.

Det ser med andre ord ut som at skolepedagogikken kan ha noe å hente fra tradisjonell skolepedagogikk. Teorien om barneperspektivet og barneegenskapene kom ikke før i nyere tid, men dets opphav er Jesu ord om barnet, og et ønske om å gå tilbake til det opprinnelige. Hvis dette kan bli en påvirkningskraft kan både lærer, elev og forelder bli påvirket positivt.

Endringer i skolepedagogikken må begynne med formålsparagrafen. En formålsparagraf som hindrer barneperspektivet i å være et ledende perspektiv vil ikke kunne ta barnet på alvor. Neste avsnitt vil ta for seg formålsparagrafen og de utfordringene som følger denne.

4.1.2. Formålsparagrafens etiske dilemma

Den gamle formålsparagrafen inneholdt et ensidig fokus på kristendommen som religion og etikkgrunnlag. Etter som det ikke lenger er representativt for befolkningen å ha hovedfokus på kristendom og kristen etikk ble det naturlig å tenke på å endre formålsparagrafen, slik at den kunne favne mangfoldet av religioner og etiske syn representert i landet. Bostadutvalget, nedsatt

av Stortinget i juni 2006, fikk da som oppgave å gjennomgå den kristne formålsparagrafen.⁹⁵ Resultat av dette utvalget og deres funn, og regjeringens bestemmelser som følge av dette, gav denne som *dagens formålsparagraf*, gjeldende fra 1/1 2009 (gjengitt av Schmidt⁹⁶):

Opplæringa skal byggje på grunnleggjande verdiar i kristen og humanistisk arv og tradisjon, slik som respekt for menneskeverdet og naturen, på åndsfridom, nestekjærleik, tilgjeving, likeverd og solidaritet, verdiar som òg kjem til uttrykk i ulike religionar og livssyn og som er forankra i menneskerettane .

Denne formålsparagrafen kommer fram til at undervisningen ikke skal bygge på en spesifikk religion eller et spesifikt livssyn, og heller ikke skal den bygge på noe spesifikt partiprogram (om man refererer til den frustrerte familiefaren over). La oss oppsummere hvilke kriterium man har for verdigrunnlaget: *Kristen og humanistisk arv og tradisjon, ulike religioner og livssyn, og menneskerettighetene*. Med dette vide verdikildegrunnlaget håper regjeringen å få et nøytralt verdiperspektiv. Man skal finne verdier som er felles for alle disse kildene.

Man kan da spørre seg hvordan man skal forholde seg til den nye formålsparagrafen i praksis. De etiske spørsmålene som dukker opp i klasserommet får naturlig nok forskjellige svar alt etter som hvilken tradisjon eller religion som skal få svare. For eksempel kan man ta opp et spørsmål som er, og har vært, i vinden nå i flere år, nemlig det homofile samliv. Det kristne livssynet er tradisjonelt sett forsvarer av det heterofile ekteskap, mens det humanistiske forsvarer både det homofile og det heterofile ekteskap. Det mest nøytrale ville da vært å si at den kristne tradisjon mener det ene, mens den humanistiske tradisjon mener det andre, og at ingen av disse er mer riktig enn det andre. Slik det er i dagens samfunn ser man en tendens til å skulle ønske at det ble et mer ensidig svar uansett hvem man spurte, siden negative holdninger mot legitimering av det homofile samliv, uansett grunn, blir sett på som diskriminerende. Mange stiller det på lik linje med å være rasist.

Det dilemmaet man kan kalle en slik diskusjon i et klasserom illustrerer problematikken om tro på egen nøytralitet. En regjering som ønsker en formålsparagraf med et nøytralt verdigrunnlag har et godt utgangspunkt bare hvis den definerer ordet nøytralt. Innholdsbestemmelsen må være noe mer og noe annet enn at 'nøytralt er lik regjeringens til enhver tids gjeldende vedtak'. Beskyldninger om ikke-nøytralitet og, i verste fall, indoktrinering vil da kunne være følgene. Å bevise sin egen nøytralitet er meget vanskelig. Å favne alle, i hele Norge, med alle religiøse og kulturelle bakgrunner, er vanskelig, om ikke enn umulig, og å

⁹⁵Eigil Morvik, «Leder» i *Prismet* nr. 1, IKO-forlaget, Oslo 2009: 2.

⁹⁶Ulla Schmidt, «Norge – Et religiøst pluralistisk samfunn?» i *Religion i dagens Norge*. (red. Botvar og Schmidt): 39.

begrunne nøytraliteten i sekulariteten i seg selv vil være umulig uansett hvilken definisjon man bruker på begrepet sekularitet.

Habermas fremholder at en nøytral stat gir etisk frihet til enhver innbygger.⁹⁷ Han sier videre at en sekulær person må innse at det kan være sannhet i forskjellige religiøse bilder, og tillate at religiøse mennesker deltar i den offentlige debatt. Han mener altså at en nøytral stat ikke er det samme som en sekulær stat. Habermas' bakgrunn som sekulær ateist bør trekkes fram her. Selv om han selv ikke tror på noen guddommelig makt, betyr tydeligvis ikke det at han avskriver alle religioner som fullstendig meningsløse. Hans arbeid med 'The public sphere'⁹⁸ førte til hans konklusjon om at religionenes tid i offentligheten er over, noe han i senere tid gikk tilbake på. Den sekulære stat må, ifølge Habermas, akseptere at det religiøse i alle sine former og farger er kommet for å bli, og måten å takle dette på er å innse at det kan inneholde visse elementer av sannhet.

I skolesammenheng bruker jeg Habermas for å vise at en sekulær hverdag ikke trenger å stå i kontrast til en religiøs. Formålsparagrafen og regjeringens bestemmelser ovenfor skolen kan anerkjenne religionenes betydning og muligheten for sannhet i en eller flere religioner og livssyn. I dette ligger også en anerkjennelse av barnet som spirituet. Om religiøse retninger kan inneholde sannheter er det også nødvendig for barnet å bli gjort oppmerksomt på dette. Om barnet får kunnskap om at religionene ikke bare er teoretiske kulturelle filosofier for voksne, men også reelle fortolkningsredskaper til bruk i egen hverdag, kan fruktbare samtaler og diskusjoner ta plass i klasserommet.

4.2. Offentlig eller privat åndelighet

4.2.1. Spiritualitet som tabu

Jeg åpner dette avsnittet med nok et sitat av Sturla Sagberg:

«I hvor stor grad tar skole, barnehage og kirke vare på barns evne til «defensive spirituality», barns evne til å finne mening på tross av alt som taler imot?»⁹⁹

Etterfulgt av sitatet kommer det resonnement at om man tenker at spiritualiteten kun gjelder spesifikke og avgrensede områder i livet knyttet til sporadiske opplevelser utenfor hverdagen, er det ikke noe poeng i å fokusere på spirituell anerkjennelse i skolehverdagen. Men om man er

⁹⁷Jürgen Habermas og Joseph Ratzinger, *The dialectics of secularization. On reason and religion*. Ignatius, San Francisco 2006: 51.

⁹⁸Se f.eks. *The Structural Transformation of the Public Sphere*, Massachusetts institute of Technology, 1989. Angående hans endrede, og nåværende, syn på religion i den offentlige sfære, se Ibid.

⁹⁹Sagberg, «Barns åndelige...»: 138.

klar over, og har som utgangspunkt, at ethvert barn har en *relasjonell bevissthet*, da er det noe å ta på alvor. Utfordringene virker størst innenfor skole og barnehage, og derfor er det enda viktigere at man tar dette på alvor i forhold til barnets tilstedeværelse i kirka.

Kirka har opp gjennom tidene gjort mye for å kontrollere menneskers seksualliv og gjort seksualitet et tabubelagt emne. For noen år tilbake kom det opp en sak i media om en barnehage i Oslo som hadde et litt annerledes pedagogisk syn på barns naturlige utfoldelse. Av mangel på bedre ord kaller jeg denne spesifikke utfoldelse for seksuell lek. Det var denne barnehagens pedagogiske leders overbevisning at siden mennesket er et seksuelt vesen er det dermed helt naturlig å la barna utfolde seg, og oppfordret dem til å ta på hverandre og oppleve fysisk opphisselse 'på egen hånd', fullt synlig¹⁰⁰. Her er seksuelle opplevelser gått fra privat (skjult) til offentlig (synlig). Denne alternative måten å sette seksualitet på dagsorden er ikke, såvidt meg bekjent, nasjonalt utbredt, og det kom opp i media av en grunn; det blir av de fleste sett på som rart, uvanlig og sjokkerende.

Likevel gjør jeg bruk av dette eksemplet. Kirkas innflytelse på menneskers seksualitet er ikke lenger like stor, og folk gjør stort sett som de vil uten å spørre kirka om råd først. Religionen, som i stor grad har vært offentlig, er nå blitt et mer privat anliggende. Spørsmål om religion er for mange mer intimt og privat enn spørsmål rundt seksuallivet. Dette vises altså også i denne barnehagesettingen der man kan se et ønske om mer åpenhet rundt barns naturlige seksualitet i offentligheten. Barns åndelighet i barnehagen blir ikke tatt opp i denne artikkelen, men det er grunn til å anta at dette ikke er et tema på samme måte.

4.2.2. Barns rett til religion

Ruth Ingrid Skoglunds artikkel om *Barns rett til religion* finner jeg relevant her.¹⁰¹ Artikkel 3 i barnekonvensjonen fokuserer på barnets beste. Selv om foreldre ønsker barnet sitt alt godt, er det i mange tilfeller vanskelig å bedømme hva som faktisk er det beste for barnet. Her skriver Skoglund at barneperspektivet må ivaretas.¹⁰² Barnekonvensjonens artikkel 6 og 27 viser til barnets åndelige utvikling. Både foreldre og stat har ansvar for dette.

Imidlertid er åndelighet, som nevnt ovenfor, ofte betraktet som en privat sfære, og et sekulært samfunn har vanskelig for å ta det åndelige på alvor. En regjering som hovedsaklig jobber for en offentlighet som inneholder minst mulig religiøs utøvelse kan vanskelig ivareta en

¹⁰⁰Raghild Avdem Fretland, «Vil la barna leke sexleker i barnehagen» i *Dagbladet*, publisert 16.10.2007.

Finnes her: <http://www.dagbladet.no/nyheter/2007/10/15/515133.html> (26.04.2011)

¹⁰¹Ruth Ingrid Skoglund, «Barns rett til religion» i *Prismet* nr. 1, IKO-forlaget Oslo 2009.

¹⁰²Ibid.: 24.

åndelighet i offentligheten. Skoglund sier:

*«Å gjøre religiøsitet eller spiritualitet til et helt privat anliggende kan i første rekke gå ut over barna, i det man står i fare for å usynliggjøre grunnleggende eksistensielle og religiøse spørsmål de selv går og bærer på.»*¹⁰³

Barnet trenger å få utløp for de spørsmålene det sitter inne med, og det er da naturlig å spørre de voksne som er tilstede. Om det ikke er åpenhet rundt slike spørsmål i hjemmet og/eller i skolen kan barnets åndelighet bli både usynliggjort og undertrykt. RLE-fagets vekt på «objektiv, pluralistisk og kritisk» undervisning og betydningen av religion og livssyn i samfunnet møter ikke den enkeltes elevs behov for livstolkning, og barnets bakgrunn blir ikke tatt med i betraktning¹⁰⁴. Den diskusjonen som man kan legge til rette for i et klasserom er ikke den samme som den mellom venner eller familie. Klasserommets muligheter og begrensninger rommer diskusjonsalternativer som kan være til hjelp for elevene i deres livstolkning. Dermed blir ikke barnets rett til og behov for åndelighet, og dermed, i praksis, egen livstolkning møtt i dagens RLE-fag.

Per Arneberg forklarer at begrepet undervisning stammer fra to begreper: *educare* og *educere*¹⁰⁵. *Educare* betyr å *trekke ut av* eleven, mens *educere* betyr å *forme* eleven. Sammenhengen Arneberg setter dette inn i er forholdet mellom objektivitetstenkning og indoktrinering. Bruker man begrepet *educere* her, betyr det konkret at man former objektet, eleven, slik man vil ut fra den tro at det er noe objektivt eleven bør læres opp i. Det er ingen ting i selve barnet som skal dras ut; sannheten skal komme utenfra og nedfelles i barnet. Videre argumenterer Arneberg for at å *educare*, trekke ut av barnet, kun kan skje i en subjekt-subjekt-relasjon, der barnet selv får mulighet til å reflektere.

Arneberg sier videre at i den pietistiske pedagogiske tradisjonen med dens negative menneskesyn var det et mål å bryte ned det man kunne trekke ut av barnet; utfoldelse var en trussel for oppdragelsen og undervisningen¹⁰⁶. Den pedagogiske humanismen derimot, hadde, med sitt positive menneskesyn, som mål at barnet skulle utfolde seg både i undervisningen og oppdragelsen.

Poenget hans med forklaringen av begrepene *educere* og *educare* er i og for seg gode poeng i den sammenhengen jeg skriver i, men med hensyn til hvordan jeg argumenterer for at

¹⁰³Ibid.: 26.

¹⁰⁴Ibid.: 28.

¹⁰⁵Per Arneberg, *Kan skolen oppdra til demokrati?* Gyldendal, Oslo 1994: 42-43.

¹⁰⁶Ibid.: 73-74.

alle barn har en spirituell bevissthet, er jeg sterkt uenig i hans generalisering av pietistisk pedagogikk og humanistisk pedagogikk. Det negative menneskesynet i kristendommen, altså det at mennesket er født syndig, er for såvidt riktig, men å tolke det dithen at man vil bryte ned alt som er inni mennesket for så å indoktrinere en objektiv sannhet ned i barnet blir en grov feiltolkning. Den kristne tradisjon tar det for gitt at det er en spirituell del i mennesket som bør få utfoldes, og her er det humanismen som svikter. Humanismen gir ikke plass til det spirituelle, og gir dermed ikke barnet noen knagger å henge spirituelle erfaringer på, og dermed ei heller redskap til egen livstolkning.

Dette er også en kritikk som jeg vil vende mot regjeringens forsøk på en objektiv religionsundervisning. En regjering som påberoper seg den objektive sannhet i undervisningen, og søker å *educere* dette i barnet, ender farlig nærme en indoktrineringspraksis.

4.2.3. Voksenverden vs barneverden

Den offentlige debatten berører også barnet, selv om det ikke får med seg debatten i seg selv. Foreldre følger ofte med på hva som skjer i det offentlige rom, og noen er også bidragsytere i debatten. Det som skjer i hjemmet er det som berører og påvirker barnet aller mest, og det er derfor viktig å få med seg den siden av saken.

De siste få årene har det vært mye snakk om prinsesse Märthas kontakt med engler. Hennes engasjement i engleskolen sin, og diverse bokpublikasjoner i forbindelse med skolen, har brakt på banen en større og mer offentlig debatt angående spiritualitet i forskjellige former. TV-programmer som *Åndenets Makt* på TVNorge bygger opp om inntrykket at en del av befolkningen interesserer seg for forskjellige spirituelle fenomener.

Misjonsorganisasjonen Areopagos, som har som mål ikke bare å gi videre det kristne evangelium, men også å fremme spiritualitet generelt, har sett en vekst i etterspørselen av deres tilstedeværelse i forskjellige religiøse sammenhenger¹⁰⁷. Den har også sett vekst i den generelle interessen for spiritualitet, og mye av dette kom i kjølevannet av debatten rundt Märthas englekontakt. Dette tyder på at Botvar og Lied (se kap.2) har rett i deres konklusjoner om voksende religiøs interesse de siste årene.

Den hverdagen barnet møter er altså en hverdag fylt av motsetninger. Det går på skolen og får undervisning i mange forskjellige religioner, men uten mulighet til spirituelle refleksjoner, mens utenfor skolen er den voksne opptatt med akkurat dette; å reflektere over

¹⁰⁷ Alf Gjøsund, «Areopagos surfer på Märtha-bølgen» i *Vårt Land*. Publisert 15.10.2010. Finnes på <http://www.vl.no/kristenliv/article98580.zrm> (06.04.2011)

spirituelle spørsmål. Det virker som om spiritualitet er blitt en 'voksen greie', med mindre man som familie tilhører et religiøst fellesskap som er bevisst på barnets spiritualitet og behovet for å reflektere rundt dette. Hvis et barn vokser opp i en familie som ikke finner det naturlig å snakke om åndelige ting, og det i tillegg ikke får mulighet til å reflektere rundt dette på skolen eller i barnehagen kan det være vanskelig for barnet å forholde seg naturlig til den åndelige delen av mennesket.

Det er ikke like naturlig, eller ønskelig, at et barn skal engasjere seg i en offentlige debatt som omhandler for eksempel Märthas engleskole, men det er viktig at den voksne ikke ser på det åndelige som et samtaleemne som først kommer på banen når barnet blir voksent. Dette gjelder uansett om man har en religiøs tilhørighet eller ikke. Den spirituelle delen av barnet er avhengig av utvikling på lik linje med resten av barnet, og derfor vil det være viktig å unngå at samtaler rundt åndelighet kun eksisterer i den voksnes verden.

4.3. Sammendrag

4.3.1. Sekularisering i skole og barnehage

Sekulariseringens voksenfokus kan være en fare for barnet. Barnet blir ikke møtt som åndelige mennesker i en skolehverdag der undervisningen er lagt på den voksnes premisser. Barnets spiritualitet forsvinner i ord som nøytralitet, objektivitet og pluralisme. Endringene i skolen de siste 100 årene, og i religionsundervisningen spesielt de siste 20 årene, viser en økende neglisjering av barnet som et helt menneske, med en spirituell relasjonell bevissthet. Et økende pluralistisk samfunn med et stort mangfold av religioner gjør det vanskelig å skulle favne alle religiøse syn og samtidig ivareta barnets behov for åndelig refleksjon.

Regjeringens behov for å favne alle barns bakgrunner i en formålsparagraf førte til Bostadutvalgets undersøkelser og regjeringens endringer i paragrafen i 2009. Dermed er ikke kristendommen lenger standard for nordmenns målbare religiøsitet og etiske reflektering. Alle større religioner skal ha like stor plass i undervisningen, og den etiske tenkningen skal være mest mulig objektivt begrunnet i de fleste religioner og livssyn, og stadfestet i menneskerettighetene.

Dette viser seg å være vanskelig i praksis, siden det hender at de forskjellige etikk-kildene er uenige seg imellom. Sekulariteten i seg selv er ikke et etikkgrunnlag som favner alle religioner og livssyn, og dermed kan heller ikke en sekulær regjering påberope seg det rette svaret på etiske dilemmaer. Skal man tro Habermas kan regjeringen kun være konstruktiv som

sekulær stat om den innser at der finnes ulike sannheter innenfor de ulike religiøse retninger som er verdt å diskutere i en skolehverdag.

4.3.2. Offentlig eller privat åndelighet

Kirkas kontroll på menneskers seksualitet er ikke lenger et stort tema. Seksualiteten blir mer og mer offentlig, og for noen er barnet som seksuelt menneske mer naturlig og praktiserbart enn barnet som spirituelt. Religiøsiteten er blitt mer privat i den grad at folk ser på den som noe intimt og personlig, mens seksualiteten i økende grad er mer offentlig og åpenlys. Dette bekreftes gjennom for eksempel diverse frigjørings-bevegelser tilknyttet seksuelle legninger eller medias til tider store interesse for folks seksualliv.

Samtidig viser tendensen at det i den offentlige debatt er synlig interesse for diverse nyreligiøs åndelig tenkning. Eksempler på dette er Märthas engleskole og forskjellige TV-programmer som tar oppgjør med ånder og spøkelser i forskjellige former. Debatten inneholder åndelighet, men den er i størst grad knyttet til den voksne verden. Barnet er ikke en del av den offentlige debatten, noe som heller ikke er ønskelig. Det som derimot er ønskelig, er interesse rundt den naturlige spirituelle delen av barnet, idet barnet blir anerkjent som helt og fullt menneske. Så lenge ordet spiritualitet og åndelighet bare blir knyttet opp mot den voksne verden får ikke barnet fortolkningsnøkler som kan hjelpe dem i møte med sitt eget åndelige jeg. Barnekonvensjonen stadfester helt klart at barnet har rett til å ha en religiøs tilhørighet, og dette impliserer spiritualitet.

Kapittel 5

PEDAGOGIKK PÅ BARNETS PREMISSE

Jeg har hittil argumentert for at barnets posisjon i en sekulær-pluralistisk hverdag er vanskeligstilt med hensyn til barneperspektivet og barnets spiritualitet. Barnet får ikke sin spiritualitet tatt på alvor av den voksensentrerte sekulariteten, og barneperspektivet blir ikke ivarettatt i den grad det er behov for. Skolens pedagogikk kan dra fordeler på vegne av barnet ved å la undervisningen domineres av barneperspektivet. Kirkas pedagogikk har til en viss grad dette perspektivet, om man ser langs de store linjene i historien. Kirkas forhold til, og syn på, barnet kan altså ha en positiv innvirkning på skolepedagogikken.

Dermed blir kirkas forhold til barneperspektivet en nødvendighet å ta opp. Om skolen skal kunne se på kirka som et forbilde i pedagogisk hensyn, må vi se på hvordan denne organiserer opplæringen. Med det samme ønsker jeg at kirka hele tiden skal ha noe å strekke seg etter. Det er ennå ingen kirke som kan rose seg av at barnearbeidet deres er perfekt. Likevel er det noen menigheter som står klarere fram som forbilder enn andre.

Hvordan kan man organisere en trosopplæring som tar barnets spiritualitet på alvor, og hvordan kan dette være forbilledlig for skolepedagogikken?

5.1 Det selvstendige barnet

5.1.1. Barnets selvstendighet i trosopplæringen

«De [barna] er ikke morgendagens, men dagens kirke» skriver Kristin Moen Saxegaard.¹⁰⁸ Dette står i kontrast til holdningen i oldkirka, da barnet i stor grad ble sett på som råmateriale som skulle formes til en dag å bli gode kristne.¹⁰⁹ Barnet hadde like stor evne til å ha et eget Gudsforhold som den voksne, og barnet kunne ta imot frelsen og nådegavene, men ble likevel regnet som verdifulle mest på grunn av det de *skulle bli*, og ikke så mye på grunn av hva de *var*. Barnets «religiøse og moralske selvstendighet»¹¹⁰ var altså ikke i seg selv fullt så verdifull.

Paul Erik Wirgenes siterer Vårt Land og sier at «det pågår en *barnerevolusjon* i Den norske kirke» i forbindelse med trosopplæringsreformen.¹¹¹ I denne forbindelse sier han også:

«I arbeidet med en fornyet trosopplæring har det vært lagt stor vekt på hva barn og unge

¹⁰⁸Kristin Moen Saxegaard, «Når Gud angre – nesten» i *Prismet* nr. 2, IKO-forlaget Oslo 2009: 77.

¹⁰⁹Bakke, *When children became...*: 281-282.

¹¹⁰Ibid.: 282, min oversettelse.

¹¹¹Paul Erik Wirgenes, «Leder», i *Prismet* nr. 1, IKO-forlaget Oslo 2008: 2.

skal lære. I økende grad kommer det nå tilbakemeldinger om at det er hele menigheten som lærer. (...) Vi skal ikke bare lage gode gudstjenester for barn og unge. Vi lager gudstjenester med barn og unge. Det høres evangelisk ut.»

Det kan tyde på at det for tiden er et skifte i tenkemåten. Fra å tenke at den voksne har et opplæringsansvar ovenfor barnet, er tendensen at den voksne og barnet sammen har et gudstjenestansvar. Vi lever for å ære Gud, det gjelder både barn, unge, voksne og gamle. I menigheten har alle mennesker forskjellige roller, men det er ikke ment å være noen rangering; ingen tjeneste eller livsfase er bedre eller verre enn andre. Å lære av hverandre kan da være et viktig skritt i riktig retning; den unge lærer av den voksne, den gamle lærer av barnet.

Sue Miller (en av lederne i Willow Creek) forteller om oppstarten av barnearbeidet i ei menighet i USA der det var ei mor som sammen med sine fire barn gikk igang med å skaffe frivillige til arbeidet. Der var det barna som ledet de voksne gjennom opplegget, og barna som sto med arkene der man kunne skrive seg opp som frivillige.¹¹² Barna overtok altså oppgaver som tradisjonelt tilfalt de voksne. Det var ingen fysisk grunn for at det skulle være voksne som hadde dette ansvaret, og dermed var det for disse barna ingen grunn til å overlate det til noen andre.

I dette ser man et ønske om å inkludere barnet i selv de mer trivielle praktiske tingene. Det at barnet gis ansvar over små praktiske ting, eller får muligheten til å ta ansvaret selv, kan gjøre mye for deres tilhørighet i menigheten.

Miller beskriver Jesu forventninger av et barnearbeid som ikke *hindrer* barna i å få et møte med Jesus med disse ordene¹¹³:

1. *Se himmelsk potensial i alle barn.* Her bruker Miller historien om Jesus som metter 5000 mennesker med matpakken fra en liten gutt. Hun sier at Jesus kunne tatt en hvilken som helst matpakke, men han valgte en liten gutts. Gutten ble dermed brukt i det lille han hadde til å frigi «store mengder himmelsk potensial»¹¹⁴.
2. *Det vi gjør betyr virkelig noe.* Miller mener at hvis vi ikke tror at barnearbeidet betyr noe vil det utgjøre den forskjell at opplegget blir kjedelig og livløst, og kan dermed få den konsekvens at barna slutter å komme på søndagsskolen. Dermed vil vår mangel på tro (både på

¹¹²Sue Miller og David Staal, *Gjør ditt barnearbeid til ukens høydepunkt for barna*. Willow Creek association, 2004: 17.

¹¹³Ibid.:40-44.

¹¹⁴Ibid.:40. Det var disippelen Andreas som fant gutten med matpakken (se Joh.6,8-9), så å bruke dette som et avgjørende argument i diskusjonen om Jesu forhold til barn blir ikke helt adekvat. Likevel er det helt rett at Jesus valgte å bruke guttens matpakke, og ingen annens.

oss selv og Gud) være et hinder for barnet. Samtidig trekker hun den konklusjon at kjærlighet til barnet er det kirka og den eventuelle ikke-kristne forelder har til felles. Gjennom barnet kan da hele familien bli frelst.¹¹⁵

3. *Bli mer effektiv for hvert år.* Miller mener med dette at man ikke skal være fornøyd med *status quo*; man skal stå på for å bli bedre, utvikle seg og forvente å se flere resultater. Stagnering er noe Jesus vil unngå. Man skal bruke talentene sine, og forvente at de gir avkastning. Det er en investering i mennesker, sier Miller.¹¹⁶

Disse 3 punktene kan være gode hjelpemidler og retningslinjer når vi går igang med planlegging av trosopplæringen. Barnet i seg selv har en mulighet til å bli brukt av Gud; ikke via en voksen eller på grunn av den voksnes spiritualitet, men fordi barnet selv har tilgang til Jesus på lik linje med alle andre i Guds rike. Barnets ressurser og egenskaper som Gud har lagt ned i det, er ment til å være til velsignelse for andre og til å ære Gud. Dermed har barnet potensiale til å bringe en liten del av Guds rike til menneskene.

Samtidig er punkt 2 viktig å merke seg. Barnet er avhengig av at de voksne som organiserer opplæringen ønsker og tror på at dette fungerer, og at de innser viktigheten i det de gjør. Lite er så viktig som å legge til rette for at barnet kan få komme til Jesus.

Punkt 3 snakker om effektivitet. Man kan få en dårlig bismak i munnen av ordet, siden et typisk trekk ved dagens samfunn er at alt skal være så effektivt og lønnsomt som mulig. Millers presisering er at man skal *unngå stagnering*. Ordet *progresjon* kunne også blitt brukt her. Det man ønsker er barn som får utvikle et forhold til Jesus som ikke står i ro; som stadig blir mer rotfestet i Ham; og gjennom dette kan man forvente frukter. Mennesker som legger sine liv ved Jesu føtter kan ikke forvente annet enn resultater, og det gjelder også barnet.

Utfordringen ligger i hvordan vi best kan legge til rette for at dette skal være praktisk mulig i et samfunn som ikke impliserer tro og spiritualitet i et lite barns liv. Et barn som ikke får stille seg de spørsmålene det går rundt med i hodet og hjertet sitt; et barn som ikke får noen svar som tilfredsstiller den lengselen det har etter noe mer enn den materielle delen av verden: dette barnet trenger desto mer å få tilfredsstilt dette i en kirkesammenheng. Barnets behov er det viktigste, fordi det er i en særposisjon: barnet er sårbart; det har vanskelig for å forsvare seg. Barnet er spontant og ærlig; det gir uttrykk for det som skjer i hodet og hjertet selv om situasjonen ikke gir rom for det. Barnet har, som tidligere vist, en spesiell posisjon i Guds rike,

¹¹⁵Ibid.:42.

¹¹⁶Ibid.:44.

og har med seg litt av det der hvor barnet befinner seg. Kirka bør da på en helhetlig måte integrere barneegenskapene og gjøre rom for dem på en naturlig måte som utfyller gudstjenesten, ikke som et lite tillegg eller et hjørne av den.

Viktigheten av et bra opplegg for barnearbeid og trosopplæring kan man se hos George Barna som har studert amerikanske menneskers tro og livsførsel. Han sier at «det religiøse synet man utvikler før fylte tretten, er det synet man i grove trekk beholder hele livet»¹¹⁷. Poenget med et godt barnearbeid er nettopp dette; å gi barnet et trygt sted der det kan få utvikle en trygg og sterk tro på Jesus. Poenget er ikke at barnet en dag i voksen alder skal *bli* en god kristen; det er snarere at barnet kan få utfolde seg der det er til enhver tid sammen med menigheten og Gud.

Trosopplæring i form av søndagsskole og barnearbeid kan nok for mange betraktes som en 'oppbevaring' av barnet mens foreldrene er på gudstjeneste; det kan nok være mer fruktbart å se på det som et sted der man gir barnet muligheten til å bli bedre kjent med Jesus. Og når barnet blir kjent med Jesus kan det, som alle andre voksne kristne, leve som kristne, der det ber for og med andre, og leder familien sin til Jesus.

Barnet blir på denne måten ikke bare forbilledlig, men helt tydelig et svært nødvendig ledd i misjonsbefalingen. Det betyr ikke at barnet skal presses til misjon eller være et middel for at foreldrene skal bli kristne. Det betyr at barnet som en aktiv del av menigheten impliserer fellesskap med Jesus og praktisering av nådegavene, som alltid bærer med seg frukter.

5.1.2. Barnets selvstendighet i skolehverdagen

Millers tre punkter for et godt barnearbeid er ikke uten videre overførbart til skolen, idet punktene går ut fra at barnet skal få mulighet til å møte Jesus. Det kan likevel komme noen konstruktive idéer fra tankene rundt dette.

Punktet om *himmelsk potensiale* kan vi knytte opp mot barneegenskapene. Gud har gitt alle mennesker egenskaper som kan utvikles om de blir brukt. Dette gjelder ikke kun i en kristen sammenheng. I skolepedagogikken er det viktig å være observant på at barnet har unike egenskaper, og at disse kan utvikles og både hjelpe barnet selv og de som er rundt. Det gjelder både vanlige faglige talenter, som kunst eller matte, og det gjelder det spirituelle barnet. I en skolehverdag der spiritualiteten ikke anerkjennes vil utfordringen være å se barnets åndelige egenskaper. Kanskje kunne det være positivt å legge opp til samtalegrupper rundt tro og etikk, og med det gjøre barnet oppmerksomt på at det finnes interessefelt eller spesielle deler av

¹¹⁷George Barna, i Ibid.: 11.

samtalen som det behersker bedre enn andre deler. Barnets åndelige egenskaper kan gjennom dette bli tatt i bruk, og dermed skjer en utvikling av potensialet.

Det vi gjør betyr virkelig noe. Dette gjelder i skolen såvel som i kirka. Læreren har en unik posisjon. De fleste av oss kan huske lærere som har gjort oss dårligere i et fag, og andre som har gjort oss bedre. En lærer som innser den påvirkningskraften han/hun har i klasserommet, og klarer å se hver enkelt elev som de er med sine unike egenskaper, kan gjøre en stor forskjell i et barns liv. For en lærer med for lite ressurser og for mange elever kan dette virke utopisk, men til tross for vanskelige forhold i lærerhverdagen kan likevel den lille troen på at det man gjør betyr noe, utgjøre en stor forskjellen for selvstendigjøring av barnet.

Effektivitet er nok ikke et ukjent ord for mennesker som har sin arbeidsplass i skolen. Skolen krever dette, og mer til, av lærerne. Det er mye som skal planlegges og gjennomgås, og kravet om effektivitet gjør det hele mer slitsomt. Hvis man skal snu dette over til noe positivt kan man kanskje si at det er i barnet man skal se resultatet av effektiviteten. Et skolepensum som kjapt går gjennom, trenger ikke være det samme som at det er effektivt. Hvis man ønsker en pedagogikk innenfor skolen som baseres på barneperspektivet, bør barnets utvikling være førsteprioritet. Om man ser effektiviteten gjennom et barns perspektiv, vil man se etter en oppadstigende utvikling idet barnet får presentert lærestoffet på en måte som oppmuntrer elevens egenskaper og gir barnet mulighet til å reflektere rundt de forskjellige temaene som blir tatt opp. Spesielt gjelder det i denne sammenhengen RLE-faget. Hvis man ønsker en god og sunn utvikling i spiritualiteten såvel som i kroppen, kan effektivitet være et ord som er verdt å tenke over.

I disse tre punktene kan det ligge en frigjøring av barnet; de potensielle egenskapene i hvert barn får muligheten til å bli frigjort idet de blir sett. Dermed kan de tas i bruk, og barnet får en mulig utvikling både på det fysiske og åndelige plan. Tanken om barneperspektivet kan hjelpe skolepedagogikken til å ha en pedagogikk på barnets premisser.

5.1.3. Konsentrasjon rundt «det tredje» i trosopplæringen

Solveig Østrem behandler et begrep kalt *det tredje*.¹¹⁸ Hun forklarer at definisjonen på det tredje er det man sammen er konsentrert om; for eksempel meg, barnet og historien som fortelles, eller meg, barnet og dokka vi leker med. Det at det tredje i seg selv blir fokusert på, og ikke relasjonen mellom meg og barnet, gjør at barnet gis et redskap til å lettere kunne tolke sin egen tilværelse. Vi kan aldri helt og holdent forstå hvordan en annen har det siden vi er fremmed for

¹¹⁸Solveig Østrem, «Barns subjektskaping og det betydningsfulle tredje ledd» i *Prismet* nr. 3, IKO-forlaget Oslo 2007.

den andre; vi *er* ikke den andre, og har dermed vanskelig for å sette oss inn i den eksakte situasjonen den andre er i.

I en trosopplæringssammenheng mener Østrem at vi vanskelig kan gå inn med det intensjon om å fullt ut forstå barnet, og med den tanken at vi allerede vet hva barnet trenger. Her kan det tredje være til hjelp, der det tredje gis som et redskap til livstolkning for barnet. Det virker som om det er en økende forståelse i samfunnet for at barnet er selvstendige i sin livstolkning¹¹⁹, og med det tredje i fokus kan barnet selv være subjekt på den måten at vi ikke overtar fortolkningsmakten. I en trosformidling kan konkretisering av bibelhistorier være en hjelp til dette. Man har dermed lettere for å involvere seg eller ta avstand fra det som formidles om man har noe konkret å forholde seg til. Å fortelle bibelhistoriene på forskjellige kreative måter, slik Willow Creek stadig har som mål, er en måte å gjøre det på.

Eivind Karlssons historie om ei bok han leste for sine barn er en god beskrivelse på hvordan barna selv tolker, og da helt annerledes enn hvordan han som voksen kunne forutsi det.¹²⁰ Karlsson leste fra ei bok med fysiske avstraffelser av ulydige barn. Karlsson selv tenkte at dette var ganske forferdelig; var ikke dette legitimering av fysisk straff? Barna derimot, tolket historiene mye mer abstrakt og filosofisk og trakk tanker ut av dem som pappaen selv aldri ville funnet på. Konsentrasjonen om det tredje, boka med alle de fæle historiene, satte igang en livstolkningsprosess hos barna, som gav spørsmål og svar bare deres barnesinn ville kunne komme på. Pappaen var den som satte rammer og gav trygghet i møte med redskapet som boka ble.

Østrem skriver sin artikkel delvis som kritikk av *Størst av alt*¹²¹, der en del av målsettingen er å møte hele mennesket. Hun synes det virker som om at målet om å nå flest mulig bunner ut i at det ikke er så nøye hva vi gjør når vi er sammen så lenge vi *er sammen*.¹²² Østrems poeng her er at det tredje mangler, det at vi må være sammen *om noe*, og dermed mangler nøkkelen til livstolkning for barnet.

Dette kan være en tankevekker angående hvordan man skal praktisere trosopplæringen. Flere av mine hovedpoeng viser at barnet har sin egen åndelighet, sin egen tro, sine egne egenskaper og perspektiver, og nå sin egen selvstendige måte å tolke livet på. Om man fokuserer på at barnet skal få sette seg selv som subjekt, mer enn at det settes som subjekt av den voksne, kan det gi en større mulighet for at barnet får konsentrere seg om dette tredje. Den voksne og

¹¹⁹Sagberg, «Barns åndelige...»: 141.

¹²⁰Eivind Karlsson, «Myndige tekster og myndige unge lesere» i *Prismet* nr. 3, IKO-forlaget 2007.

¹²¹Den norske kirkes trosopplæringsreform, *Størst av alt*. Finnes her: www.kirken.no/storstavalt (11.05.2011).

¹²²Østrem, «Barns subjektskap»: 154-155.

barnets relasjon til han/henne kan dermed bli satt litt til side, og barnets selvstendige livstolkning kan bli uthevet.

5.1.4. Selvstendigjøring av barnets bibellesning

Stålsett skriver om «folkelig bibellesning som metode».¹²³ Her foreslår han å lese bibelhistorier med en annen vinkling. Hvordan følte Sara det da Abraham gikk med Isak for å ofre han? Å prøve å sette seg inn i de personer som for eksempel bare indirekte er nevnt i en historie, eller fokusere på en bisetning som kom med i fortellingen av en eller annen ukjent grunn, kan være en kreativ måte å fortelle bibelhistorier for barnet.

Dette er ikke respekt- eller troløs lesing av historiene, sier Stålsett. Det er en kreativ måte å leve seg inn i andre menneskers historier på. Barnet har en tendens til å gjøre det hele tiden. Barnet ser det den voksne overser, eller glemmer å legge merke til. Å prøve å legge merke til disse små setningene og personene kan være en måte å komme barnet i møte. Å la barnet prøve å lese og tolke selv, og se at det er andre tolkningsmuligheter enn de umiddelbare som den voksne har blitt lært opp til å se, i dette kan mye av barnets selvstendighet ligge.

Her kan den voksne også lære masse av barnet. En ny lesemåte gir nye måter å tolke omgivelsene på, og dette gir nye måter å handle på, som igjen gir nye erfaringer. Og derfra starter det på nytt i den hermeneutiske sirkel; det vil si; den voksne lærer noe. Den voksne kan lære av å innta et barns perspektiv, og med det å speile barnets egenskaper.

Alfa er en bibelleseplan for barn utgitt av bibelleseringen. Den er ment til å sette rammer for barnets bibellesing og oppfordre til tanker og refleksjoner rundt tekstene. Et av ukenes hovedtemaer er «Agentar»¹²⁴. De forskjellige dagene denne uka har forskjellige bibeltekster (bl.a. misjonsbefalingen) som tar opp det å være Guds agent eller Guds vitne, og forskjellige måter å være det på. Hjelpetekstene i planen spør om det synes vanskelig å være Guds agent, og poengterer etterpå at det er Gud som skal gjøre det; barnet er Guds sendebud.

Her får altså barnet et klart og tydelig inntrykk at misjonsbefalingen gjelder også dem. Det er allerede som barn mulig å leve et helhjerta liv for Gud uten at man har den minste kompetanse innen voksenlivet, fordi Den Hellige Ånd ønsker å leve gjennom oss og har gitt oss egenskaper som Gud vil bruke.

Et barn som leser det nye testamentet vil impulsivt lese det mer bokstavelig enn det den voksne gjør. Den voksne kan ha lært hvordan det skal tolkes, og at det kanskje ikke er den

¹²³Stålsett, «Å lære seg...»: 11.

¹²⁴Alfa nr 2 2011, Bibelleseringen, Oslo 2011: 14.

bokstavtro tolkningen som er den 'riktige' ifølge teologiske tradisjoner. Barnets naive måte å lese på kan føre til tolkninger som den voksne kan reagere på. Et barn kan lese at Jesus helbredet mennesker ved bønn, og så gå og be for sine venner som er syke, som en naturlig respons til teksten. Teologiske perspektiver som den voksne har kan kanskje forhindre at han/hun gjør det samme.

Det som er viktig her er at den voksne ikke tar fra barnet muligheten til å tolke selv, men samtidig har en viss kontroll på at barnet er i trygge omgivelser til å prøve ut de utfordringene som bibelens ord gir. Med dette kan barnet få en mulighet til å være forbilledlig både for sine venner, men også for den voksne som ikke lenger naturlig innehar de samme impulsene til å ta Jesus på ordet. Jeg ser på dette som et veldig viktig poeng: barnet som forbilde utfordrer den voksne og det synet man har på livet levd i tro. Barnets bibellesing kan dermed bidra, ikke bare hos barnet og dets livstolkning, men hos den voksne med en eventuell re-tolkning av skriften. Skriften er en levende bok, og Den Hellige Ånd bruker bibelen til å tale til mennesker. Man har da som voksen store fordeler ved å være ydmyk nok til å innrømme at Ånden kan fortelle barnet noe man selv ikke har oppdaget gjennom Ordet.

Gudstjenesten kan ta dette i bruk. Barnets tolkning at skriften kan brukes i sammenhenger der den voksne er den som vanligvis har kontrollen. Det er en utfordrende tanke å la et barn få innta prekestolen og formidle et budskap som ikke kommer fra ei andaktsbok eller et voksent sinn, men det kan være oppbyggende for hele menigheten. Barnets oppgaver i menigheten kan dekke så mye mer enn det de tradisjonelt dekker i dag. En fullstendig integrering av barnet i kirka gir barnet rom også der den voksne tradisjonelt sett er eneste bidragsyter.

5.1.5. Uttrykk

Det er ikke alle barn som lærer best ved å høre på historier fortelles. Den mest tradisjonelle måten å undervise barn på er akkurat å fortelle og forklare. Noen kan lære bedre ved å ha det visuelt foran seg, andre har behov for å snakke om det aktuelle temaet for best å lære det. En siste type lærer ved å gjøre. Å møte alle disse behovene kan være en viktig metode til å komme barnet imøte, slik at barnet blir gitt det rette redskap for livstolkning. Et eksempel på et barnearbeid som tar dette på alvor er arbeidet hos Willow Creek.¹²⁵ Selv om de fleste lærer lettest via en 'metode', lærer man også gjennom andre metoder. Fordelen med dette er at man da (for eksempel) først hører, så gjør. Da får man presisert og understreket det man allerede har lært

¹²⁵Miller, *Gjør ditt barnearbeid...* : 98.

slik at det sitter.

For å ha muligheten til å uttrykke sine spirituelle erfaringer er det viktig at barnet kan de rette ordene, spesielt for barn som lærer gjennom å høre, skrive, snakke og lese. Å gi barnet et ordforråd slik at det kan forstå og sette ord på sine opplevelser er en del av selvstendigjøring av barnet, og myndiggjøring av opplevelsene.¹²⁶ Om barnet og den voksne har et felles språk og ordforråd å samles om kan man drive en teologi som er *med* barnet, dvs at den voksne ikke er den som styrer og fortolker, men spør og oppmuntrer. Barnet tenker annerledes enn den voksne, og den voksne tenker annerledes enn barnet, og en teologi med barnet gjør at man havner i en situasjon der man lærer av hverandre.

5.1.6. Om barnet, historiene og uttrykkene i skolen

I en skolepedagogisk sammenheng kan barneperspektivet utfordre også når det gjelder historier og uttrykk. Et klasserom gir muligheter som ikke dukker opp i hjemmet og i menigheten, og diskusjoner kan være med på å hjelpe barnet å definere seg selv. I en selvutviklingsprosess kan man ofte finne hjelp til å definere seg selv gjennom å finne ut av hva man *ikke* er. Det kan både være ut fra etablerte tradisjoner eller fremmede elementer fra en annen kultur. Et barn kan kjenne seg igjen i en historie fra andre siden av verden, og ved å høre på denne historien kan det komme nærmere sin identitet.

Identitetsutvikling kan være et begrep nyttig i denne sammenhengen. Barnet er et menneske, med kropp, sjel og ånd. Identiteten skapes gjennom utvikling av alle tre områdene. Det kan være lettere for barnet å skape seg en åndelig identitet om det blir gitt fortolkningsnøkler.

Disse nøklene kan gis i forskjellige fag i skolen. Kanskje kunne det være en mulighet for RLE-faget å bli tettere knyttet opp til hva som undervises i andre fag? Samfunn og kultur er uløselig knyttet religion, og det kan være en viktig del av barnets identitetsutvikling å se at ting henger sammen, og at det er mulig å stille spørsmål til historien. I tillegg har historiene ofte et skjult aspekt; «historien ble skrevet av de som vant». Barnets unike evne til å se det skjulte, og til å se den svake og tapende part, kan være med på å ta undervisningen til et annet nivå, der barneperspektivet lettere kan bli tatt i bruk.

5.2. Eksempler på trosopplæring i praksis

Tidligere i denne oppgaven har mange av tankene mine konsentrert seg rundt Dnk's

¹²⁶Øystese, «Barnet, teologien...»: 67.

trosopplæringsreform og forskere og teorier som har sine bein godt plantet innenfor den luthersk-evangeliske tradisjon. Dette er naturlig fordi Dnk er den største og den mest betydningsfulle kirka i Norge i dag, rett og slett fordi den har muligheten til å nå ut til alle de døpte barna i Norge. Statistikken forteller at det i snitt er rundt 70% av barna som fødes årlig som blir døpt i Dnk. På en annen side; jeg har stor interesse av å se på hva andre menigheter og tradisjoner tenker om dette med barn og tro, blant annet fordi jeg selv ikke har en luthersk bakgrunn, og fordi det er nyttig og viktig å gi rom for andre tradisjoner og praksiser ved siden av den mest vanlige.

Dnk setter dåpen som et kriterium for trosopplæring, men slik er det ikke for alle menigheter i Norge. Jeg skal ikke diskutere dåpsproblematikken noe nærmere her, men jeg holder meg til at dåp ikke er en forutsetning for trosopplæring. Derfor skal jeg nå se litt på andre menigheter. Hvilket barnesyn kan man se hos de forskjellige, og hvordan praktiserer de sin trosopplæring?

5.2.1. Willow Creek og FriBU

Willow Creek er en amerikansk megamenighet med stor innflytelse både innad i USA og i andre land, blant annet her i Norge. En megakirke som ønsker å ta vare på hver enkelt av medlemmene har stor fordel av å ha et barnearbeid som fungerer spesielt godt. Hvis ikke barna trives er det usannsynlig at foreldrene fortsetter å gå der. Derfor har Willow Creek som utgangspunkt for barnearbeidet deres at det skal være lystbetont. Det skal rett og slett være gøy for barnet å gå på søndagsskolen. Det skal være noe barnet gleder seg til, der det får ha det gøy med bibelhistoriene, og ha fellesskap med andre og Gud.¹²⁷

Willow Creek har ikke alltid vært en megamenighet med nok midler til å kjøpe inn alt de trenger av materiale, så bibelhistoriene ble i oppstarten fortalt så kreativt som mulig med få eller ingen ressurser tilgjengelig. Etterpå satte barna seg i grupper og snakket sammen om det de hadde hørt. De fikk selv reflektere og skape mening fra tekstene, slik at det gav mening i livene deres. De trengte en voksen til å veilede dem, men det var barna selv som tok seg av refleksjonene.¹²⁸

En av de første lederne av barnearbeidet i Willow Creek sa at barnearbeidet må drives av en brennende visjon fra Gud.¹²⁹ En brennende visjon er smittsom og når ut til folk, og så lenge denne visjonen er drevet av Den Hellige Ånd, vil den bære frukt. Gjennom at den voksnes

¹²⁷Miller, *Gjør ditt barnearbeid...*: 21.

¹²⁸Ibid.:26.

¹²⁹Ibid.:27.

visjon er i kontakt med Den Hellige Ånd, vil spiritualiteten være åpenbar i barnearbeidet. Barnet kan dermed få utvikle sin spiritualitet i kirka, noe som er desto viktigere om det ikke får utløp for sin tro i skolen eller i hverdagen hjemme. En av kirkas største oppgaver blir å ha en brennende visjon om å inkludere barna i Guds familie.

Den Evangelisk Lutherske Frikirkes barne-og ungdomsarbeid (FriBU) har sammen med Willow Creek Norge laget forskjellige ressursark som kan brukes i forbindelse med trosopplæring for barn. Disse har fokus på «*kropp, følelser, relasjoner, intellekt og åndelig og moralsk utvikling*» i de forskjellige aldersfaser i barndommen¹³⁰, med et eget avsnitt om «*Det jeg virkelig trenger*». Marie Farstads artikkel som jeg gjennomgår under tar utgangspunkt i Fowler's system av stadier som beskriver barnets selvutvikling i de forskjellige barneår, knyttet opp mot trosutviklingen. Jeg ser på det som viktig å vite om de forskjellige utviklingsstadiene som barnet går gjennom for best å tilrettelegge en gjennomgående god og levende veiledning for barnet i sin trosreise.

5.2.2. Misjonsforbundet

Misjonsforbundet Ung (UNG) skriver i Misjonsbladet nr.4 2009 at man ser barna på forskjellige plasser og møtesteder i menigheten, men så blir de tenåringer, og forsvinner. De spør spørsmålet: hvor blir de av? En viktig del av barnearbeidets fokus er å ikke gi slipp på barnet når det blir ungdom; arbeidet må møte dem som er i mellomfasen, rundt 10-14 år.

Lederen for UNG, Anne Margrethe Ree Sunde sier at vi trenger en vekker i forhold til barnets undervisning i tro¹³¹. Skolen er ikke lenger en trosformidlingsarena, og dette er ikke like lett for den eldre generasjon å forstå, siden det har skjedd mye på den fronten bare de siste 20 årene. Derfor mener Sunde at den eldre generasjon bør komme på banen og se alvoret i dette. Besteforeldre har stor påvirkningskraft når barna er små, og dette er viktig å gjøre dem bevisst på. Ved at kirka samarbeider med hjemmet og familien vil trosopplæringen bli mye mer effektiv.

Videre skrives det at foreldrene ikke klarer å gi ungdommen det fellesskapet de søker, og dermed mister menigheten ungdommen¹³². Ungdommer har et sterkt behov for forbilder, enten bevisst eller ubevisst, og der de finner dem er det mest sannsynlig at de blir værende. Om de møter Jesus personlig er sjansen større for at de har en grunn til og ønsker å forbli i menigheten. Et fellesskap der barn og unge samles om Jesus er et sterkt fellesskap, og for mange vil det ikke være et alternativ å vende ryggen til dette om man virkelig har erfart Jesus i livet sitt.

¹³⁰FriBU, finnes her: <http://fribu.no/sider/tekst.asp?side=656> , 08.04.2011

¹³¹Sikke-Cathrin Duggan, «Jakten på barnetroen» i *Misjonsbladet* nr.4 2009. Misjonsforbundet, Oslo 2009: 27.

¹³²Ibid.: 27-28.

Tradisjoner endrer seg med tiden. Linda A. Johannesen, barne-og familiemedarbeider i Skien misjonsmenighet, sier at «*det viktigste er ikke at barna pugger trosbekjennelsen, men at de erfarer Jesus i hverdagen. (...) Hvis vi bare fokuserer på boklig lærdom blir det ikke så veldig levende*»¹³³.

Her ser man en annerledes tenkemåte i forhold til den årevis lange tradisjonen som innebar pugging av skriften og katekismen. Luthers syn på dette var som nevnt i kapittel 2 at skriften først må pugges, og så forklares og reflekteres over. Johannesen sier ikke at det er fånyttet å lære seg bibelvers utenat, men at det ikke er den beste metoden å kun fokusere på boklig lærdom. Et godt alternativ hadde kanskje vært å kombinere den gamle katekisme-tradisjonen og den nyere tenkemåten.

Siden Guds ord er levende ord som beveger hjertene de kommer i kontakt med, er det ingen grunn til ikke å lære seg bibelvers utenat. Tvert imot kan versene innprentet i et barnehjerte skape den levende tro som er nødvendig for å bevare livet levd nært til Jesus. Den Hellige Ånd konstituerer tro, og Den gjør det blant annet gjennom Skriften. En lystbetont utenatlæring kan både komme barnet og den voksne til nytte, idet man faktisk jobber med Guds Ord, som aldri vender tomt tilbake.

Marie Farstads artikkel i samme blad handler om trosutvikling og selvutvikling¹³⁴. Hun stiller blant annet spørsmålene «*Kan barn læres opp til å tro?*» og «*Hjelper vi barn og ungdom til å få en egen gudsrelasjon, eller prøver vi å få dem inn i de voksnes rammer for og forståelse av gudsrelasjonen?*»¹³⁵. Hun starter artikkelen med å referere til forskjellig forskning innenfor religionspsykologi som viser at slik man har og har hatt det i barndommen er avgjørende for hvordan gudsbildet utvikler seg.

Fowler er en av forskerne hun bruker til dette. Hans modell beskriver det første stadiet i menneskets trosutvikling som *den første og grunnleggende tro*. Dette stadiet strekker seg allerede fra barnet i mors liv til barnet er ca 2 år. Det grunnleggende her er dannelse av tillit og mistillit i forhold til hvordan man blir tatt vare på av foreldrene sine.

Det neste stadiet er *en intuitiv og projektiv tro*. Her framhever Farstad at barnets kreativitet er med på å danne gudsbildet. Her er det en fare for at stereotype bilder fra voksne kommer og dominerer ved ikke å la barnet åpent tenke og utfolde sin kreativitet i møte med gudsbildet. Farstad skriver at det er viktig at vi som voksne spør åpne spørsmål og lar barnet

¹³³Ibid.: 29.

¹³⁴Marie Farstad, «Selvutvikling og trosutvikling» i Ibid.: 32-35.

¹³⁵Ibid: 32.

reflektere kreativt rundt dette selv.

Fowler snakker om «et falskt selv» som utvikles om man ikke får speilet seg i den voksne. Om barnet ikke blir akseptert slik det er i sin natur, og i stedet blir møtt med kritiske og fordømmende blikk som gir en følelse av skam, vil barnet skjule det egentlige selvet og prøve å tekkes den voksne ved å skape et falskt selv. Her kan vi dra fram det jeg tidligere har drøftet om Sæbø og hans bruk av Hellstrøms begreper når det gjelder speiling av barneegenskapene. Dette speiles i gudsbildet. Man kan få et bilde av Gud som omsorgsfull, eller Gud som fordømmer og skammer seg over en.

Neste stadium er sen barndom og skolealder, der man utvikler en *mytisk bokstavelig tro*. Her blir fantasien utfordret av virkeligheten. Barnet kan for eksempel lure på om bibelfortellingene er sanne. Foreldrene har da en viktig oppgave i å støtte og gi rom for spørsmålene og historiene. Barnet må få forståelse for at det er greit å stille spørsmål og at det er greit å tvile, uten at det behøver å ødelegge gudsrelasjonen.

Følgende stadium er *en forenende og konvensjonell tro* som dannes i ungdoms- og pubertetsalder. Troen får ofte en funksjon som bekrefter ens identitet via gudsbildet. Samhold og sosial setting er viktig i denne alderen, og foreldrene bør gi frihet til ungdommen til å 'finne seg selv' og bli sikker på egen identitet. Farstad konkluderer med at de tidlige år er mest dominert av foreldre, mens i de sene barneår og ungdomsår blir menighet og fellesskap en viktig del. Det som er viktig å få fram her er at det verken er foreldrene eller menigheten som har det overordnede ansvaret for barnets trosopplæring. Det er begge parter i samarbeid.

UNG har med dette vist at det både ligger en dybde i deres arbeid, idet Farstads forskningsartikkel framhever fokus på barnets utviklingsprosess og faser i livet, og et fokus på det enkle; et hverdagsliv levd med Gud. Barnesynet bærer preg av både et selvstendig barn og et barn avhengig av voksen veiledning. En teologisk tyngde er viktig i et barnearbeid, slik at den voksne vet hva man jobber ut fra, men det er viktig at denne teologien jobber *med* barnet i de stadiene det befinner seg på.

5.2.3. Søndagsskolen

Noe vi har god tradisjon for i Norge er søndagsskolen. De fleste menigheter med småbarnsfamilier kjenner til konseptet, enten det er noe som skjer parallelt med møter for voksne, eller noe som arrangeres utenom. Målet er ikke at det skal være en 'oppbevaringsplass' der foreldrene kan oppbevare barnet, men at det skal være undervisning på barnets premisser slik at barnet kan bli kjent med Jesus. «Sprell levende» er søndagsskoleopplegget til Norsk

Søndagsskoleforbund (NSSF) (i samarbeid med andre). Opplegget har 5 fokus: Visjonen «Jesus til barna!», barnet, bibelfortellingen, vekst og opplevelse¹³⁶.

Kort fortalt betyr dette at NSSF's hovedfokus er visjonen; at barnet skal bli kjent med Jesus. Videre skal barnet bli verdsatt og ha det bra; opplæringen skal dreie seg rundt bibelfortellingene; barnet skal oppleve åndelig vekst; og de skal syns det er gøy å være på søndagsskolen. Opplegget har altså et tydelig og eksplisitt mål om at barnet skal kose seg på søndagsskolen. Det skal ikke være kjedelig å møte Jesus; eller snarere: det skal være tilrettelagt for at barnet faktisk skal få anledning til å møte Jesus, for da blir det ikke kjedelig. Om barnet får være i det stadiet det er og får stille seg spørsmål og bruke sin kreativitet vil det ikke syns at det er kjedelig. Bare når opplegget er ordnet på den voksnes premisser vil barnet ikke kunne klare å følge med og gjøre det relevant for seg selv, og da blir det også kjedelig og fruktløst.

Odd Ketil Sæbø er programsjef i NSSF. Boka hans, *Gudsbarnet*, har jeg dratt nytte av i kapittelet om barneperspektivet. Boka viser at NSSF har ressurser til å drive et barnearbeid på barnets premisser. Om Sæbøs teorier og teologi får vises i praksis håper jeg at de fleste foreldre med glede kan sende barnet på søndagsskolen, i trygg visshet om at barneegenskapene blir ivaretatt og speilet på en god måte, og at Jesus blir levende for dem der.

5.2.4. Overføring til skolepedagogikken

Noen av punktene over kan ha stort potensiale i skolepedagogikken. Klasserommets muligheter og begrensninger kan være en hjelp til å takle overstående momenter på en måte som kan være positivt for barnet.

Willow Creeks forhold til en levende visjon går hånd i hånd med å ha tro på at man utgjør en forskjell gjennom ens arbeid. En lærer med visjoner kan ha entusiasme i forbindelse med disse som smitter over på både elever og uinspirerte kollegaer. En pedagogikk med fokus på at barnet skal få muligheten til å utvikle hele seg, og en lærer med samme ønske, vil kunne dra nytte av at selvutviklingsbegrepet ifølge Fowler henger sammen med trosutviklingsbegrepet. Dermed kan spiritualiteten bli satt på dagsorden gjennom både forskning og pensum som støtter opp om dette.

Elever og lærere kan oppfordres til ærlighet i samtaler og diskusjoner i klasserommet idet fellesskapet blir sett på som noe viktig. En elev som for eksempel blir mobbet eller ikke føler fellesskap med noen i klassen kan få problemer med både å lære og ellers å fungere

¹³⁶Norsk Søndagsskoleforbund, finnes her: http://www.nssf.no/index.php?kat_id=22 , 08.04.2011.

normalt både i skoletiden og hjemme. Fellesskapet kan skape trygghet og rammer rundt spørsmål som måtte dukke opp i forbindelse med undervisningen, og det kan også skape trygghet for eleven i prosessene som omhandler identitet og selvbylde; både ånd, sjel og kropp har godt av et godt fellesskap.

Hvis en elev skammer seg og er redd for å snakke i klasserommet kan Fowlers «falske selv» oppstå; dette selvet som dannes som respons på manglende aksept av menneskene rundt. Dette gjør en sunn selvutvikling vanskelig idet den ekte personligheten blir undertrykt av det falske selvet.

Speilingen av barneegenskapene er like viktig i klasserommet som i kirkerommet, og å tilrettelegge for at barnet føler seg trygt, uten en følelse av skam og fordømmelse, vil være et steg i riktig retning. Mobbing kan være en av grunnene til at eleven føler seg utrygg. Både offeret og mobberen trenger å bli sett gjennom barneperspektivet, idet det ikke finnes noen måte for den voksne å sette seg inn i hvordan dette barnet har det. En mobber kan for eksempel ha opparbeidet seg et falskt selv, i det hans/hennes barneegenskaper ikke er blitt tatt på alvor. Ethvert barn trenger å bli sett som et menneske uten fordømmelse eller skam, selv om mobbing som en handling i dette tilfellet trenger å fordømmes.

Skolen kan nok bli sett på som en oppbevaringsplass for barnet. Om barnet som elev trives på skolen vil det kunne bli noe mer enn bare en oppbevaringsplass. Fokuset bør være på elevens beste, gjennom fellesskap, ærlighet og utvikling av hele mennesket, også spiritualiteten.

5.3. Sammendrag

5.3.1. Det selvstendige barnet

Barnets betydning i menighetslivet har fått en mer selvstendig definisjon. Det dreier seg ikke fullt så mye om hva barnet skal bli, men om hva det er, og hvordan Gud kan bruke de spesielle egenskapene i barnet. Barnet trenger å bli møtt med tillit, og bli gitt muligheten til å ta ansvar.

Millers tre punkter for godt barnearbeid som gir barnet mulighet til å møte Jesus kan oppsummeres slik:

1. Se barnets himmelske potensiale. Ethvert barn har egenskaper som Gud har lagt ned i det, og som kan brukes til Guds ære.
2. Ha tro på at du gjør en forskjell. Som voksen har du alle muligheter til å legge til rette for at barnet skal få møte Jesus, og en visjon rundt dette kan gjøre underverker.

3. Effektivitet. Stagnering er noe man vil unngå, ønsket er at barnet skal vokse med Jesus. Barnearbeidet bør ha en *effekt*, og møter med Jesus gir frukter.

Skolens pedagogikk kan dra nytte av disse punktene gjennom å se barneegenskapene og møte disse. Barnets egenskaper er også tilstede i skoletiden, og det er viktig at barnet får bruke sine talenter og blir vist aksept i klasserommet. En lærer som har en visjon og en tanke om at det han/hun gjør, utgjør en forskjell, kan i tillegg gjøre skolearbeidet og utviklingen av eleven som person mye mer inspirerende og helhetlig. Effektiviteten kan vi se etter i eleven. Vekst av hele mennesket er å foretrekke; både av ånd, sjel og kropp.

Østrems bruk av begrepet *det tredje* viser nødvendigheten av å ha noe man samler seg rundt. Den voksne kan aldri sette seg helt inn i hvordan barnet tenker, og å samle seg om for eksempel en historie kan gi barnet nøkkelen til å fortolke sin egen tilværelse. Den voksnes måte å tolke historien på er ofte ikke den samme som barnets, og dermed er det viktig å gi barnet mulighet til å tolke selv. Gjennom det kan barnets selvstendighet synliggjøres og fremmes.

Bibelhistoriene kan være et godt eksempel på et slikt tredje. Når barnet leser eller blir fortalt en historie kan det umiddelbare ved historien være noe annet enn det umiddelbare som den voksne legger merke til. Det kan dermed være til nytte for barnet å høre historiene fortelles fra andre vinklinger enn de vanlige. Skildringer fra forskjellige vinklinger gir forskjellige tolkninger, både for den voksne og for barnet.

Barnets tendens til å lese og tolke bibelhistorier bokstavelig kan være både en utfordring og en ressurs for den voksne. Barnets tanker rundt teksten kan gi den voksne et nytt forhold til den idet barnet utfordrer den 'historisk korrekte' måten å tolke teksten på. Barnets impulser i møte med teksten må samtidig ikke hindres eller bortforklares, men gis rom der den voksne kan være en trygg støtte i barnets selvstendige teksttolkning. Den Hellige Ånd taler gjennom bibelen, også til barnet uten alle faglige forutsetninger, og dette kan brukes i gudstjenesten. Barnet og dets møte med Jesus gjennom bibelen kan være et viktig vitnesbyrd som hele menigheten kan bli oppbygd av.

Barnets selvstendigjøring i menigheten kan fremmes ved å undervise på barnets premisser. Barn har forskjellige måter å tilegne seg kunnskap på; noen lærer best ved å høre, andre ved å lese eller skrive. Å ta hensyn til dette i opplæringen er å gi aksept til barnet slik det er. Samtidig vil det være viktig for barnet å lære seg ord og uttrykk som brukes i en trossammenheng. Om barnet forstår og kan bruke uttrykkene den voksne bruker i undervisningen kan man lettere samtale rundt aktuelle temaer., og det fører til at barnet kan

fortelle om sine erfaringer med myndighet.

I skolepedagogikken kan man ta bruk av historiene ved å knytte de forskjellige fagene mer opp mot hverandre, og da spesielt opp mot RLE-faget. På denne måten kan barnet settes i en kontekst der historiene kan samtales rundt og være til bruk i identitetsutviklingen.

Undervisningen kan med dette bli utfordret idet barnet ser elementer og personer i historiene som ikke vanligvis blir fokusert på. Den svake part kan få en sjanse til å vise seg, og i dette blir barneperspektivet ivaretatt.

5.3.2. Trosopplæring i praksis

Willow Creeks utgangspunkt i barnearbeidet er at det skal være lystbetont. Om ikke barnet har lyst til å gå i kirka, er det større sannsynlighet for at foreldrene ønsker å gå i en annen menighet. Ressursene som Willow Creek har hatt til rådighet var i begynnelsen svært begrenset, og for å gjøre det beste ut av det som var, har bibelhistoriene vært i fokus. Undervisning og påfølgende samtaler rundt historiene har gjort at det tredje har vært i fokus og gitt barnet en mulighet til selv å tolke og samtale rundt det.

Willow Creek ønsker en brennende visjon lagt ned i deres hjerter av Den Hellige Ånd. Fokus på dette gjør at spiritualiteten blir umiddelbar også i barnearbeidet, og dermed kan barnet ha fellesskap med Den Hellige Ånd uten at det er noe som hindrer det. Kirkas oppgave blir dermed å inkludere barnet i Guds familie både i ånd, sjel og kropp.

UNG har som fokus å ikke gi slipp på barnet når det blir ungdom. De ser på viktigheten av besteforeldre som engasjerer seg, og et godt fellesskap i menigheten der barnet trives så godt at alternative fellesskap ikke virker like fristende. Et personlig fellesskap med Jesus og sunne forbilder innad i menigheten kan gjøre den store forskjellen. Videre er et fokus på en levende opplæring en viktig del av UNG's arbeid. Ønsket om å gjøre noe mer enn å pugge bibelvers er sterkt, og om den gamle pugge-tradisjonen blir satt sammen med de nye læringsmetodene kan UNG ha mulighet for et konstruktivt barnearbeid. Hvis barnet forstår at Guds Ord er levende er det en mulighet for at barnet selv vil ønske en utenatføring. Da har Den Hellige Ånd mulighet til å komme til selv når barnet ikke har en bibel for hånden.

Fowlers teori om de forskjellige utviklingsstadiene blir brukt i UNG's arbeid. *Den første og grunnleggende troen* er den barnet har de første barneårene. Her dannes tillit eller mistillit, alt etter som hvordan man blir møtt av sine næreste. Det neste er *intuitiv og projektiv tro*, som omslutter barnet i tidlig barndom. Her dannes det grunnleggende gudsbildet. Om barneegenskapene blir speilet på en god måte, vil gudsbildet påvirkes positivt av dette. Om

speilingen mangler, kan gudsbildet utvikles til å inneholde fordømmelse og skam. Et falskt selv kan bli resultatet av manglende speiling hvor barnet ikke føler seg akseptert. Barnet kan da føle seg nødt til å danne seg et nytt selv som møter den voksnes forventninger og dermed blir akseptert. En *mytisk bokstavelig tro* utvikles i sen barndom/skolealder der virkeligheten utfordrer gudsbildet. Her trenger barnet støtte i sine spørsmål og i sin tvil. En *forenende og konvensjonell tro* er dominerende i tidlig ungdomsalder, hvor identiteten bekreftes i gudsbildet. Fellesskapet med vennene er ofte viktigere enn fellesskapet med familien i denne fasen, og det er her viktig at foreldrene gir barnet lov til å skape seg sin egen identitet i Jesus og gjennom bekreftelse i vennegjengen. Samarbeid mellom menighet og foreldre framheves her.

UNG viser at barnets utviklingsstadier er viktig for deres måte å se på barnet. Dette kan gjøre det enklere å ha et barnearbeid preget av barneperspektivet.

NSSF's hovedfokus er visjonen; barnet skal få bli kjent med Jesus. Videre skal barnet bli sett og ha det bra, undervisningen skal dreie seg om bibelfortellingene, barnet skal oppleve åndelig vekst, og det skal ha det gøy. Der man har fellesskap med Jesus, har man det bra. Dermed, om visjonen er det overordnede, vil resten bli enklere å gjennomføre. NSSF har et fokus på barneperspektivet, slik at barnet kan bruke sin egen kreativitet og møte Jesus på sine egne premisser.

I skolepedagogikken vil visjonstankegangen til et par av eksemplene over kunne utgjøre en forskjell. En lærer med en visjon er lett å la seg inspirere av. I kombinasjon med en inspirert og visjonær lærer vil pedagogiske modeller som Fowler's kunne spille en stor rolle i elevens liv. Et fokus på at barnet skal utvikle hele seg, både ånd, sjel og kropp, kan gi undervisningen det den trenger for å ta spiritualiteten på alvor hos barnet.

Om barnet føler fellesskap med de andre i klassen sin, vil det kunne oppfordre til ærlighet. Hvis samtaler blir utført i ærlighet både hos lærer og elev, er det viktig at elevens barneegenskaper blir speilet også her. Det kan være med på at eleven utvikler et positivt selvbylde, og ikke et falskt selv. Med dette kan verdien i skolehverdagen stige og gjøre det spennende for barnet å være elev.

Kapittel 6

KONKLUSJON

6.1. Oppgavens hensikt og resultater

Gjennom hele denne oppgaven har dette stått klart for meg: barnets beste kan kun ivaretas idet spiritualiteten ivaretas. I en sekulær-pluralistisk hverdag er spiritualiteten vanskelig å oppspore eksplisitt og vanskelig å forholde seg til, fordi barnet verken har en arena for eller et språk til å uttrykke åndeligheten.

For å sammenfatte og feste alle trådene i denne oppgaven er det nødvendig å se litt mer på problemstillingen min:

I hvilken grad og på hvilken måte blir barns spiritualitet ivaretatt i skolepedagogikken og i kirkelig trosopplæring?

Jeg begynte med trosopplæringens historie og barnets stilling i denne. Videre tok jeg for meg sekulariseringens historie og barnets stilling i et sekulært samfunn. En presentasjon av barneperspektivet og barneegenskapene og en drøfting av disse var nødvendig for videre debatt av barnesynet, og jeg gikk via barneteologien over på barns spiritualitet. Barnesynet i RLE-faget og spiritualitet i offentligheten fulgte i kapittel 4, og kapittel 5 tok for seg trosopplæring i dag og barnesynet i forskjellige menighetssammenhenger. Jeg har også prøvd å få med meg perspektiver i trosopplæringen som kan overføres til skolepedagogikken. Gjennom dette håper jeg å skape inspirasjon til forandring både innen kirka og skolen slik at spiritualiteten blir ivaretatt hos begge.

Historisk kunnskap er viktig for å kunne forstå samtiden, og samtidsteorier er alltid bygget på historien. Derfor så jeg det nødvendig å ta for meg både trosopplæringshistorien og sekulariseringshistorien. Barnesyn i de forskjellige historiefasene er viktig for å kunne se utviklingsprosesser og forskjeller, og med det blir det lettere å se fordeler og ulemper i de tradisjonene som utviklet seg i forskjellige tidsperioder.

Dette avslutningskapittelet inneholder en sammenfatning med beskrivelser av mine funn, og noen konstruktive tanker rundt problemstillingen.

6.2. Tradisjonell trosopplæring – kilde til tidløs inspirasjon

Jesu ord om barnet er det viktigste man kan bygge på når man skal finne fram til et positivt

barnesyn. Jesus og Hans misjonsbefaling er den eneste grunnen til at vi driver med trosopplæring, og den kjærligheten Han har til alle mennesker, også til barnet, må være det grunnleggende menneskesynet. Jesus framhever barnet som størst i himmelriket og bærer av Guds rike på jord, og barnet er i dette satt som et forbilde.

Hver tidsepoke i historien har hatt sine utfordringer når det gjelder Jesu ord om barnet. Det virker som om at det ligger i menneskets natur å bygge opp voksensentrerte samfunn. Likevel synes det å være røster som roper fram barnet som forbilledlig og fullverdig menneske selv når alt annet taler imot.

Dette ser vi i for eksempel den gresk-romerske tradisjon. Den tilsa at barnesinnet var et uferdig sinn, noe som skulle formes til å bli en voksen og dermed en fullverdig samfunnsborger. Clement av Alexandria var en av de som ønsket å forandre på denne holdningen; han ønsket å ta fram Jesu ord og framholde barnesinnet som fullverdig og forbilledlig.

Den katolske kirke er også et slik eksempel. Kirkas forsømmelse av barnets opplæring i den kristne tro motiverte Luther til å skrive katekismen til hjelp for kirkas trosopplæring. Luthers metode for opplæring innebar pugging. I dag er ikke dette en vanlig metode, men bibelvers som læres utenat kan ha en funksjon både til egen oppbyggelse og til praktisering av misjonsbefalingen.

Barneperspektivet og barneegenskapene som jeg har drøftet i et eget kapittel vises med andre ord i førmoderne trosopplæringstradisjoner. De inneholder elementer som bærer med seg positive syn på barnet. Kan man integrere disse med de moderne teoriene om barneperspektiv og barneegenskaper, har man et godt grunnlag for trosopplæring i dag.

6.3. Åndeligheten i en sekulær hverdag

6.3.1. Underkjennelse av barnets åndelighet

Det moderne samfunn har funnet måter å beskytte barnet på gjennom nasjonale og internasjonale lover og regler. Barnekonvensjonen er en av disse. Barnets manglende evne til å beskytte seg selv mot misbruk av makt gjør at det er behov for lover rundt dette. I disse ligger beskyttelse både mot fysisk og psykisk misbruk, og lovene gir også rettigheter som retten til å tilhøre en religion. Sekulariteten og pluraliseringen i Norge i dag gjør denne rettigheten til en utfordring. Et voksensentrert samfunn der åndelighet er et begrep som barnet ikke skal trenge å forholde seg til gjør at denne delen av barnet lettere blir neglisjert. Iveren rundt å beskytte barnet har ført til at åndelighet er blitt et begrep og en praksis barnet trenger beskyttelse mot. Om man

tenker på barnet som et fullverdig menneske med en åndelig dimensjon som har behov for utvikling i likhet med resten av kropp og sinn, er dette en underkjennelse av barnets åndelighet.

Sekularitetens rolle i denne underkjennelsen synes jeg å kjenne igjen som denne:

Om sekulariteten blir definert som fravær av religion i offentligheten, vil verken religion eller åndelighet bli satt på dagsorden i skolen.

Om sekularitet blir definert som mangel på religiøs tro i befolkningen, blir åndeligheten poengløs idet man ikke lenger tror på en personlig Gud som ønsker å kommunisere med oss.

Blir sekulariteten definert som pluralisering av religiøsitet i befolkningen, er barnets åndelighet forsvinnende i skolen idet alle religioner skal behandles likt uten å diskriminere eller støte noen, og dermed får man vanskeligheten med objektivitet og nøytralitet i undervisningen.

Uansett hvilken definisjon man velger seg er åndelighet et problem i forhold til sekulariteten. Den definisjonen jeg kan se som mest samsvarende med dagens samfunn er den siste; sekularitet definert som pluralisering av religiøsitet i befolkningen, i en kombinasjon med den første; fravær av religion i det offentlige rom. Det er den realiteten som bør speiles i skolehverdagen til barnet, og i trosopplæringen i kirka.

Selv om religiøsiteten er forsvinnende i politikken, finnes det en pluralistisk religiøsitet i den offentlige debatt. Religiøsiteten i folket er ikke et forsvinnende element; tvert imot. Både Taylor og Habermas - en katolikk og en sekulær ateist - er enige om dette. Utfordringen i skolen blir da å gi barnet mulighet til å se på religiøsitet som noe positivt, oppfordre til åndelig refleksjon og gi god og åpen respons på barnets spørsmål uten å være forkynnende.

6.3.2. Samarbeid mellom familie og skole

For best å møte utfordringene ovenfor tror jeg det vil være veldig viktig å ha foreldrene med på laget. Et godt og nært samarbeid mellom lærer og foreldre er et kriterium. Å kjenne hver enkelt elev og dens bakgrunn vil kunne være til hjelp for lærerne, og da spesielt RLE-læreren i denne sammenhengen. Dermed kan man lettere legge opp til diskusjoner og samtaler i klasserommet idet man oppfordrer til større fokus på åndelighet i hjemmet. Skolen skal ikke være en trosopplæringsarena, men eleven kan dra fordel av at den kan inneholde et diskusjonsforum i et åpent og religiøst inkluderende klasserom.

Dette er et punkt jeg har gått lite inn på. Foreldrenes og familiens påvirkning ovenfor barnet er stort, og må ikke gis for liten betydning. I trosopplæringssammenhengen har menighet og familie et likt fordelt ansvar for opplæring av barnet. De viktigste relasjonene et lite barn har

er de innenfor familien, og det at skolen har som mål å spille på lag med foreldrene vil dermed være av stor betydning. Skolepedagogikken bør ikke på noen måte motarbeide eller sidestille dem. Skolens autoritet kan kun anerkjennes om pedagogikken som praktiseres anerkjenner foreldrene som de egentlige oppdragerne. Foreldrenes ansvar slutter ikke idet man følger barnet i barnehagen eller inn skoledørene.

Skolens rolle blir da å samarbeide og jobbe på lag med foreldrene. Den religiøse tilnærmingen som foreldrene har i hjemmet bør speiles i skolen. Om foreldrene ikke har en religiøs tilhørighet, bør ikke skolen påtvinge barnet å ta stilling. Skolens oppgave blir å stille spørsmål til refleksjon og legge opp til diskusjoner som igjen kan tas opp i hjemmet. Så lenge skolen tar barns spiritualitet på alvor blir det lettere for barnet å tolke sin egen hverdag, og det blir lettere for foreldrene å se den åndelige siden av barnet som en del av mennesket.

6.3.3. Det apologetiske ansvar

Mitt utgangspunkt i denne oppgaven er at kristendommen er den ene sanne religion; Jesus er den eneste veien til Gud. I RLE-sammenhengen kan jeg se en potensiell kritikk fra kristne mot mine tanker rundt bedre ivaretagelse av barnets spiritualitet i skolen:

Ønsket om et objektivt, pluralistisk og kritisk RLE-fag realiseres på bekostning av kristendomsundervisningen. Dette er problematisk på grunn av at kristendommen er vår største kulturarv i tillegg til at det er den ene sanne religion.

Jeg mener at dette blir en feil vinkling på problemet.

Jeg har tidligere vist i kapittel 2 at sekulariteten gjør at om man skal speile samfunnet i skolen generelt og RLE-faget spesielt er det viktig å inkludere de fleste representerte religionene. Det er ingen fordel å favorisere kristendommen i skolen når de færreste i Norge faktisk bekjenner seg som det mange kaller 'personlig kristen'. Det er heller ingen fordel å diskriminere noen religiøse retninger ved å underrepresentere dem i undervisningen. Med henhold til vår kulturelle arv vil den kunne bli respektert på andre måter enn å la den dominere RLE-faget.

Det jeg derimot vil gjøre et poeng ut av, er at hvis Jesus er den eneste veien til Gud, da er Han i full stand til å forsvare seg selv. Han er ikke avhengig av våre til dels menneskeskapte kristendomstradisjoner og uforsvarlige forsøk på å legge alle under én religionstradisjon.

Vi har passert den tiden hvor kristendommen ble folkelig anerkjent som faktisk statsreligion. Ønsket om religionsfrihet er for de fleste større enn ønsket om en statsreligion. Om

man skal kunne ivareta religionsfriheten er det et lettere mål å nå hvis alle religioner stilles likt i RLE-undervisningen, og man må som kristen kunne stole på at Gud har evne til og et ønske om å forsvare seg selv.

Det som må bli vårt hovedfokus er på barnets behov for en spirituell anerkjennelse i skolehverdagen. Hvis barnet er gjort klar over den spirituelle realitet, tror jeg Den Hellige Ånd kan påvirke uansett barnets religiøse tilhørighet. Det er en dobbelthet i dette: man kan ha et fokus på barnets generelle åndelighet og rett til religiøs tilhørighet, og man kan samtidig se at dette gir en åpenhet som åpner både for Guds kraft til å tre inn i menneskers liv, både barn og voksen.

6.3.4. Åndelighetens bakside

Det offentlige neglisjerer barnets åndelige behov. Så godt som alle mine funn bekrefter dette utsagnet. Å forandre bildet på barnet slik at det blir sett på som et menneske med behov for et åndelig forankringspunkt blir dermed et mål med oppgaven.

Et spørsmål som kan dukke opp i denne forbindelse er om det er greit at hvilken som helst åndelighet blir det forankringspunktet. Jeg mener at det er veldig viktig at kirka er tydelig og engasjert i dette temaet. Periodevis har nyåndeligheten økt sin popularitet i samfunnet. Noen retninger er ikke så 'alvorlige' og dyptgående; andre gjør seg veldig flid med å gjennomtrenge hele mennesket. Kirka bør være seg bevisst på dette. Selv om jeg oppfordrer den voksne til å gi barnet rom for åndelig modning bør det være klare og trygge rammer rundt dette. Jesus ønsker å bli kjent med hvert enkelt barn, men det er også andre krefter i denne verden som søker å tre inn der det er rom for det. En åndelig åpenhet gir ikke bare rom for gode krefter, men også for det som ikke gjør fullt så godt.

Jesus lover motstand for sine etterfølgere. I Norge er det sjeldent kristne opplever fysisk forfølgelse, men den åndelige kan bli desto større. Ei kirke som ser barnet som et helt menneske med en viktig oppgave i Guds rike må forvente motstand, og det er da veldig viktig at vi som voksne skaper trygge rammer rundt barnet i sin søken etter åndelig oppbyggelse. Det er ikke ønskelig med en offentlig skole som praktiserer en åndelig søken uten rammer eller retningslinjer om man har barnets beste i fokus.

Det bør være rom for å stille spørsmål, og å bli respektert for den troen man har, eller ikke har, men å sette seg mål som å 'få en åndelig åpenbarelse' i et klasserom vil være å gå for langt i pluralistisk retning. Ikke er det forenlig med objektivitet og kritisk tenkning, og det er heller ikke å respektere barnets spiritualitet. Et barn er naivt og troskyldig, og trenger dermed

trygge voksne som veileder det i sin åndelige søken, uansett hvilken religion det tilhører. Kirka er kalt til å føre mennesker til frelse, men klasserommet er ikke plassen å bruke til dette.

6.4. Barnets spiritualitet i skole og kirke

Kirkas måte å møte barnet på gjennom barneperspektivet og gjennom speiling av barneegenskapene er noe som hele tiden kan forbedres. Jesu ord oppfordrer til akkurat dette idet Han setter barnet som sendebud og forbilde. En av kirkas største oppgaver er å ta seg av barnet, men ei kirke som er bygd opp av mennesker vil aldri bli perfekt. Derfor er det viktig å igjen og igjen minne hverandre på at det er *barnet* som er størst, det er *barnet* som har denne særstillingen i forhold til Guds rike.

Skolepedagogikken har noe å lære av kirka. Det er lite som tyder på at barnets spiritualitet blir tatt vare på i skolen, og derfor vil det være av stor viktighet for barnet om kirkas pedagogikk blir brukt som forbilde. En skole som ønsker å ta barnet på alvor og drive med undervisning på barnets premisser vil kunne dra stor nytte av å lære av kirkas syn på barnet, i tillegg til forskning som omhandler barneperspektivet. Et slikt syn på barnet er ikke bare nyttig i undervisning som angår tro, men i all undervisning som er med på å hjelpe barnets selvutvikling. Barnets personlighet er hele tiden under utvikling, og å ta sikte på å gi barnet et forankringspunkt og fortolkningsnøkler for selv å kunne forstå sin egen hverdag, vil bidra til sunn utvikling og selvstendiggjøring av både ånd, sjel og kropp.

*

Graden av spirituell ivaretagelse i skolen er i skrivende stund for liten. Skolens pedagogikk tar ikke spiritualiteten på alvor og gir diskusjoner rundt dette alt for lite rom. Skolen kan bruke kirkas pedagogikk som forbilde her, idet kirka har større tradisjon for å ta barnets spiritualitet på alvor. Kirka selv har alltid noe å lære av Jesu ord og handlinger, og den står hele tiden i spenningsforholdet mellom å være Guds kirke med Den Hellige Ånd som hjelper, og mennesker av kjøtt og blod som hele tiden faller og velger feil. Dette gjelder også valg på vegne av barnet. Det er derfor viktig for kirka å velge seg mål å strekke seg etter; forbilder som tar fram det beste i den, og å ta på alvor visjoner som er gitt av Gud. Ivaretakelsen av barnets spiritualitet er avhengig av voksne med ydmykhet nok til å se at barnet står i en særposisjon i forhold til Guds rike, og årvåkenhet nok til å se visjoner som blir lagt ned i hjertene til både barn og voksne.

Slik tror jeg Gud ønsker å hjelpe oss å se barnet som spesielt; gjennom ydmykhet ovenfor Gud og barnet, og gjennom årvåkenhet ovenfor den Hellige Ånd. Gjennom dette kan kirka være stolt over sin behandling av barnet, og et stolt alternativt forbilde for skolepedagogikken.

Litteratur

Alfa nr 2 2011, Bibelleseringen, Oslo 2011.

Arneberg, Per. *Kan skolen oppdra til demokrati?* Gyldendal, Oslo 1994.

Bakke, Odd Magne. *When children became people. The birth of childhood in early christianity.*
Augsburg fortress, Minneapolis 2005.

Bangstad, Sindre, *Sekularismens ansikter*. Universitetsforlaget, Oslo 2009.

Berge, Ottar. «Den kirkelige undervisningens historie i Norge i det 20. århundre», i Seland (red.):
«Lær meg din vei...»: s. 127-165

Bibelen, Det Norske Bibelselskap, Oslo 1978.

Bible Study Online, Finnes her: <http://biblia.com/bible/nasb95/Mt%2011.25> (02.05.2011)

Botvar, Pål Kjetil. «Endringer i nordmenns religiøse liv» i Botvar og Schmidt (red.): *Religion i
dagens Norge*: s. 11-24.

Botvar, Pål Kjetil og Schmidt, Ulla (Red.). *Religion i dagens Norge. Mellom sakralisering og
sekularisering.*, Universitetsforlaget, Oslo 2010

Briseid, Atle. «Religion – Konfliktskaper eller samfunnslim?» i *Lys og Liv*, nr.5, årgang 75. Det
Teologiske Menighetsfakultet, Oslo 2009.

Brunvoll, Arve (red.): *Den norske kirkes bekjennelsesskrifter*. Lunde forlag, Oslo 1972.

Den norske kirkes trosopplæringsreform, *Størst av alt*. Finnes her: www.kirken.no/storstavalt
(11.05.2011)

Duggan, Sikke-Cathrin. «Jakten på barnetroen» i *Misjonsbladet* nr.4 2009. Misjonsforbundet, Oslo
2009.

Farstad, Marie. «Selvutvikling og trosutvikling», i *Misjonsbladet* nr.4 2009. Misjonsforbundet, Oslo
2009.

Fretland, Raghild Avdem. «Vil la barna leke sexleker i barnehagen» i *Dagbladet*, publisert
16.10.2007. Finnes her: <http://www.dagbladet.no/nyheter/2007/10/15/515133.html>
(26.04.2011).

FriBU, finnes her: <http://fribu.no/sider/tekst.asp?side=656> , 08.04.2011.

Gjøsund, Alf. «Areopagos surfer på Märtha-bølgen» i *Vårt Land*. Publisert 25.10.2010. Finnes på
<http://www.vl.no/kristenliv/article98580.zrm> (06.04.2011).

- Habermas, Jürgen og Ratzinger, Joseph. *The dialectics of secularization. On reason and religion*. Ignatius, San Fransisco 2006.
- Haram, Arnfinn. *Tre florentinarar*. Efrem forlag, Follese 2009.
- Henriksen, Jan Olav og Schmidt, Ulla. «Religionens plass og betydning i offentligheten» i Botvar og Schmidt (red.): *Religion i dagens Norge*: s. 81-94.
- Jor, Finn. *Kong Haralds Nei*. Commentum forlag, Sandnes 2008.
- Luther, Martin. «Lille katekisme for vanlige prester og predikanter» i Brunvoll (red.): *Den Norske kirkes...*: 103-148.
- Løvlie, Birger. «Tvang til tro?» i «*Lær meg din vei...*»: s. 107-125.
- Miller, Sue og Staal, David. *Gjør ditt barnearbeid til ukens høydepunkt for barna*. Willow Creek association, 2004.
- Moen Saxegaard, Kristin. «Når Gud angreer – nesten» i *Prismet* nr. 2, IKO-forlaget, Oslo 2009.
- Morvik, Eigil. «Leder» i *Prismet* nr. 3, IKO-forlaget, Oslo 2008.
- Morvik, Eigil. «Leder» i *Prismet* nr. 1, IKO-forlaget, Oslo 2009.
- Morvik, Eigil. «Leder» i *Prismet* nr. 2, IKO-forlaget, Oslo 2009.
- Ness, Einar. *Det var en gang – Norsk skole gjennom tidene*. Universitetsforlaget, Oslo 1989.
- NET Bible Study Application, Finnes her: <http://net.bible.org/#!/bible/Matthew+11:25> (02.05.2011)
- Ommundsen, Åse Marie. «Mellom barken og veden» i *Prismet* nr. 4, IKO-forlaget, Oslo 2005.
- Sagberg, Sturla. «Barns åndelige myndighet» i *Prismet* nr. 3, IKO-forlaget, 2007.
- Sannes, Kjell Olav. *Dåpen og dens plass i kirkens liv*. Aschehoug Oslo 1978.
- Schmidt, Ulla. «Norge – Et religiøst pluralistisk samfunn?» i Botvar og Schmidt (red.): *Religion i dagens Norge*: s. 25-43.
- Seland, Torrey (red.). «*Lær meg din vei...*» *Kristen trosopplæring i går og i dag. En historisk oversikt*. Tapir akademisk forlag, Trondheim 2009
- Seland, Torrey. «Undervisning og katekese i urkirken: Urkirkens sosiale kontekst og kateketiske særpreget» i Seland (red.): «*Lær meg din vei...*»: s. 9-43.
- Skarsaune, Oskar. «Den kirkelige katekeses historie i oldtid og middelalder», i Seland (red.): «*Lær meg din vei...*»: s. 45-70.

- Skoglund, Ruth Ingrid. «Barns rett til religion» i *Prismet* nr. 1, IKO-forlaget, Oslo 2009.
- Skottene, Ragnar. *Den konfesjonelle skole*. Det teologiske menighetsfakultet, Oslo 1995.
- Solsvik, John 2009. «Slepp delar av RLE-undervisning» i *DagenMagazinet* 28.09.2009. Finnes på <http://www.dagenmagazinet.no/Nyheter/Samfunn/tabid/248/articleView/true/ModuleId/63102/Default.aspx> 15.02.2011.
- Strandbu, Astrid. «Barns deltakelse og barneperspektivet i familierådsmodellen» Universitetet i Tromsø, 2007: 27. Finnes på <http://www.ub.uit.no/munin/bitstream/handle/10037/1568/thesis.pdf;jsessionid=8CC64AA13BCBFC6721EC14EB2F351D76?sequence=5> (28.01.2011)
- Stålsett, Sturla. «Å lære seg å bli barn» i *Prismet* nr. 1, IKO-forlaget, Oslo 2004.
- Sæbø, Odd Ketil. *Gudsbarnet*. Verbum/Søndagsskoleforbundet, Trondheim 2010.
- Taylor, Charles. *A secular age*. Harvard, Cambridge MA, og London 2007.
- Wirgenes, Paul Erik. Verdikonferanse 14, September 2006. Finnes på <http://www.kirka.no/index.cfm?event=downloadFile&famID=11086> 16.02.2011.
- Wirgenes, Paul Erik. «Leder» i *Prismet* nr. 1, IKO-forlaget, Oslo 2008.
- Østrem, Solveig. «Barns subjektsskaping og det betydningsfulle tredje ledd» i *Prismet* nr. 3, IKO-forlaget, Oslo 2007.
- Øystese, Rune. «Barnet, teologien og preposisjonene» i *Prismet* nr. 1, IKO-forlaget, Oslo 2009.